Ensino superior e desenvolvimento regional:

reconfigurando as relações entre as cidades e o campo

Organização
Doralice Sátyro Maia
Glaucio José Marafon

Ensino superior e desenvolvimento regional:

reconfigurando as relações entre as cidades e o campo

Rio de Janeiro
2020

Sumário

Apresentação

Doralice Sátyro Maia
Glaucio José Marafon

Na história das cidades, as escolas ou as instituições de ensino se constituem em elementos importantes e até mesmo fundantes. Como bem expressou Cardoso (2007),[1] escolas constroem cidades. Se tomarmos a história das cidades brasileiras, sabe-se que somente no século XIX foram criadas as primeiras instituições de ensino superior, ou as faculdades nas cidades do Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. Dessa forma, a presença de instituições de ensino, sejam escolas, grupos escolares, colégios, faculdades ou universidades, marca o processo de urbanização.

No Brasil, na década de 1960, no período do regime militar, ocorre uma mudança na política do ensino superior que provoca alterações estruturais nas cidades brasileiras: a construção dos *campi* universitários das instituições federais em áreas afastadas da malha urbana consolidada. Esse é um marco histórico que implicou a expansão do tecido urbano para as áreas onde foram implantados os *campi*, pois, para que estes funcionassem, fez-se necessário todo o aparato técnico de equipamentos urbanos: eixos viários, abastecimento d'água, energia elétrica, telefone e saneamento. Se, por um lado, o afastamento das antigas faculdades dos centros urbanos teve

[1] CARDOSO, Carlos Augusto. "O lugar da escola na cidade". *Terra Livre*, n. 28, jan.-jun. 2007.

o propósito de retirar a presença de estudantes e professores das áreas centrais e desmobilizar os movimentos e dificultar as manifestações populares, por outro, condicionou a expansão das cidades para as áreas afastadas, deixando imensas áreas "vazias", ou sem edificações, alterando, por conseguinte, o preço dessas terras. Esse processo já é bastante conhecido e trabalhado por autores da geografia urbana brasileira, mas permanece requerendo contínuos estudos.

Tal menção a uma retrospectiva sobre a relação escola e instituição superior de ensino e a cidade brasileira não tem como propósito a elaboração de uma análise desse processo, mas tão somente introduzir a discussão que permeará parte deste livro: as implicações da ampliação do ensino superior nas cidades brasileiras com a política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007.

O Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivo central "retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior".[2] Tal política pública promoveu a expansão do ensino superior público, seja com a criação de novas instituições de ensino superior (universidades federais, *campi*, institutos federais), seja com a abertura de novos cursos. Esse programa promoveu o aumento de vagas nos cursos de graduação que já existiam, além dos novos, bem como a construção de novas salas de aula, laboratórios e edifícios administrativos nos *campi* em funcionamento e novas áreas destinadas para os que surgiram em cidades que não possuíam instituições de ensino superior públicas.

[2] Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni. Acesso em: 12 out. 2018.

Analisar as repercussões do Reuni nas cidades brasileiras foi um dos objetivos do Projeto de Pesquisa "Grandes infraestruturas urbanas, ensino superior e desenvolvimento regional: reconfigurando as relações entre as cidades médias, as cidades pequenas e o campo" do Edital Pró-Integração (CAPES/Ministério da Integração), realizado por grupos de pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Estadual Paulista *campus* Presidente Prudente. De forma mais concreta, o propósito foi investigar as implicações socioespaciais resultantes da implantação de novos cursos e de novos campi em algumas cidades localizadas no interior do Estado da Paraíba, particularmente em Campina Grande e nos municípios da área de sua influência; em Caruaru, no estado de Pernambuco; em Campos, no norte fluminense; e em Marília e Presidente Prudente, no oeste paulista, procurando avaliar como estas instituições atendem moradores do campo e de cidades pequenas.

Muito embora o projeto aprovado tenha enfocado nas cidades acima citadas, a pesquisa não se restringiu a estas, pois à medida que novos discentes de mestrado e de doutorado ingressaram nos programas de pós-graduação das instituições envolvidas, outras cidades, outros campos de análise foram se somando e ampliando a pesquisa, como é o caso da cidade de Cuité, na Paraíba, que recebeu um *campus* universitário, assim como da análise sobre o curso semipresencial em Geografia da UERJ/CEDERJ e sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no Brasil. Observa-se nos artigos a diversidade não só dos recortes espaciais, mas especialmente das opções teórico metodológicas e das escalas geográficas de análise. Tem-se, pois, estudos sobre as repercussões da ampliação do ensino superior nas cidades estudadas na escala intraurbana, pesquisas que elegeram o recorte interurbano ou da rede urbana nas unidades federativas estudadas e outros que analisaram o ensino superior ou o ensino técnico-profissional no território brasileiro. Além disso, dada a intensidade dos programas

e da política de ampliação e fortalecimento do ensino superior no Brasil no decurso 2003 a 2016, a pesquisa se amplia para o ensino semipresencial e/ou em rede. Do ponto de vista metodológico, o leitor encontrará resultados de pesquisa que utilizaram um conjunto de dados estatísticos, mas que não se constituem propriamente em análises quantitativas, como também análises realizadas com base na história oral, em que se prioriza o campo subjetivo ou o caráter eminentemente qualitativo.

Os artigos aqui reunidos possibilitam o acesso aos resultados da pesquisa. Dentre esses, destaca-se a importância das políticas governamentais que promoveram a ampliação do ensino superior tanto por meio da criação de instituições de ensino superior federais, como de ensino técnico (IFs), mas também da rede privada que também se beneficiou de tal política. Tais repercussões vão além das cidades e municípios estudados, uma vez que atingem diretamente os municípios da região, mas também municípios de diferentes unidades federativas desde o sistema de acesso SISU.[3] Acrescenta-se que o conjunto de textos que compõe este livro é apenas um registro da importância da temática eleita e da necessidade de se pesquisar a problemática abordada sob diferentes perspectivas analíticas, trata-se, pois, de um convite à continuidade da pesquisa.

[3] O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é uma plataforma digital criada e gerenciada pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) desde o ano 2010.

A expansão do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro

Glaucio José Marafon
Thiago Jeremias Baptista

Introdução

O estado do Rio de Janeiro apresenta, juntamente com outras Unidades Federativas da região Sudeste, um proeminente número de instituições de ensino superior (IES), assim como um número expressivo de estudantes matriculados em diferentes faculdades e universidades. Com efeito, o estado supracitado conta, atualmente, com pouco mais de 130 IES e, aproximadamente, 500 mil estudantes na educação superior (SEMERJ, 2015).

A distribuição desse conjunto de IES, formado por instituições públicas e privadas, abrange a oferta nas modalidades presenciais e semipresenciais cuja principal característica consiste na concentração de instituições na metrópole fluminense e nos demais municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), enquanto as outras sete regiões de governo que compõem o interior fluminense se caracterizam por um número menor de IES. Entretanto, acompanhando o processo de reestruturação em curso no estado do Rio de Janeiro, a distribuição espacial das IES tem sido marcada pela interiorização, de modo que não apenas a metrópole

fluminense e o seu entorno apresentam IES, como o seu número foi ampliado em outras regiões de governo do território fluminense.

Diante ao exposto, o artigo em tela tem como objetivo apresentar a expansão do ensino superior no estado do Rio de Janeiro, concedendo ênfase na participação do Consórcio CEDERJ na oferta de cursos de graduação sob a modalidade de ensino a distância no estado do Rio de Janeiro, bem como espacializar as áreas de procedência dos estudantes dos diferentes cursos oferecidos por este consórcio. Para atingir os objetivos apresentados, adotamos, neste trabalho, a metodologia quali-quantitativa. Assim, a partir de um conjunto de procedimentos metodológicos mistos, realizamos tanto o levantamento de referências que abordassem a trajetória do ensino superior no Brasil e no estado do Rio de Janeiro e a consulta de dados sobre o ensino superior no país entre as décadas de 1990 e 2010, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); quanto o levantamento de dados sobre os estudantes matriculados e os cursos oferecidos pelo Consórcio Cederj por meio da consulta as informações disponíveis no portal eletrônico da Fundação Cecierj. Ademais, após a tabulação dessas informações, foi possível realizar a espacialização das áreas de procedência dos estudantes matriculados nos cursos do Consórcio Cederj por meio da utilização do *software* Arcgis.

O artigo é constituído por três seções: a primeira traça comentários acerca da trajetória do ensino superior no país, evidenciando que, diferentemente do contexto latino-americano, a decisão proibitiva do estabelecimento do ensino superior no Brasil pela metrópole portuguesa implicou a criação das primeiras instituições de ensino superior no século XIX e o estabelecimento das primeiras universidades somente no século XX. Na segunda seção, fala-se acerca da situação do ensino superior no estado do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XXI, destacando a concentração das IES na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e a necessidade

de realização de políticas públicas que viabilizem a desconcentração do processo de formação de pessoal de nível superior.

Na terceira seção deste artigo, realizamos uma apresentação do Consórcio Cederj e a relevância dos cursos que oferece no processo de interiorização da oferta dos cursos de graduação no território fluminense, bem como realizamos a espacialização da área de procedência dos estudantes dos diferentes cursos de graduação à distância oferecidos pelo Consórcio Cederj. Ademais, após essa seção, apresentamos as considerações finais do presente artigo.

A trajetória do ensino superior no Brasil: do estabelecimento ao processo de expansão

O ensino superior no Brasil pode ser caracterizado como um caso singular no contexto de fundação das primeiras universidades na América Latina. No contexto latino-americano, a característica atípica de desenvolvimento do ensino superior brasileiro consiste em uma das implicações da decisão proibitiva imposta pela metrópole lusitana ao estabelecimento de instituições de ensino superior durante o período colonial. Com efeito, diferentemente das possessões espanholas cujo processo de fundação das universidades remonta ao século XVI, as primeiras instituições de ensino superior foram implantadas após séculos de colonização, exigindo que a formação da elite colonial portuguesa ocorresse no exterior, destacadamente, na Universidade de Coimbra, assim como em outras universidades europeias, de modo que somente após séculos do processo de colonização ocorreria a formação mais expressiva de um núcleo de ensino superior no Brasil (Oliven, 2002; Barreto e Filgueiras, 2007).

Assim, apesar da ocorrência de algumas iniciativas relacionadas à realização de atividades de ensino formal e à formação de pessoal como, por exemplo, as escolas profissionais, que precederem o período oitocentista, conforme assinalam Barreto e

Filgueiras (2007), foi a partir da vinda da família real portuguesa para o espaço colonial das Américas que ocorreu a implantação das primeiras escolas de curso superior no Brasil (Martins, 2002). A presença da Corte Portuguesa no Brasil implicou em mudanças expressivas, não somente de caráter político e econômico como, por exemplo, a mudança no estatuto jurídico da cidade do Rio de Janeiro, elevando-a à condição de capital-sede do Reino de Portugal, Brasil e Algarves, em 1808, e a liberalização do comércio com as nações amigas a partir da abertura dos portos, em 1810. Implicou também a inauguração de uma nova fase na história cultural brasileira por meio da criação da Imprensa Régia, em 1808, assim como tornou necessário uma reorganização do funcionamento da cidade para a presença Corte Portuguesa no Rio de Janeiro (Marafon et al, 2005 e 2011).

Por conseguinte, como entre as inúmeras carências do Brasil colonial no tocante ao ensino estavam a inexistência de qualquer instituição que formasse médicos e cirurgiões, foi naquele contexto de mudanças que ocorreu o estabelecimento do ensino superior no Brasil, sobretudo, por meio da criação das escolas de medicina e das academias militares. Assim, no curso das primeiras décadas do século XIX, assistiu-se ao estabelecimento da Escola de Cirurgia e Anatomia,[1] em Salvador; enquanto no Rio de Janeiro, tiveram origem a Academia de Anatomia e Cirurgia,[2] a Academia da Guarda Marinha e a Academia Real Militar.[3] Ademais, somaram-se a essas instituições, a partir da década de 1810, o curso de Agricultura e

---

1 Atual Faculdade de Medicina da Universidade de Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: www.fameb.ufba.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1. Acesso em: 07 fev. 2018.

2 Atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: www.medicina.ufrj.br/. Acesso em: 07 fev. 2018.

3 Antiga Escola Nacional de Engenharia da UFRJ, atual Escola Politécnica da UFRJ. Disponível em: www.poli.ufrj.br/politecnica_sobre.php. Acesso em: 07 fev. 2018.

a Real Academia de Pintura e Escultura (Martins, 2002; Oliven, 2002; Barreto e Filgueiras, 2007).

Todavia, até a década de 1820 não ocorreu ampliação e nem a diversificação do ensino superior no Brasil. Assim, o país recém independente teve que aguardar a segunda metade do século XIX para assistir uma sensível ampliação do seu ensino superior. Esse processo foi realizado mediante uma discreta expansão do número de instituições educacionais e com a consolidação de alguns centros científicos como, por exemplo, o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional, assim como as Academias Militares, a Escola de Belas Artes, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico, ao passo que, no final daquele século, existiam pouco mais de vinte estabelecimentos de ensino superior e cerca de dez mil estudantes no Brasil (Martins, 2002 e Oliven, 2002).

Além do estabelecimento dessas instituições no Rio de Janeiro, é possível identificar que durante os anos compreendidos pela primeira metade do século XIX foram criados mais dois cursos de Direito, sendo um em Olinda e outro em São Paulo, no ano de 1827, assim como a Escola de Minas, que, apesar de ter sido criada na cidade de Ouro Preto, em 1832, foi instalada somente 34 anos depois (Oliven, 2002). Todavia, a autora referenciada pontua que, durante o período imperial, apesar das propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil.

A despeito desse processo, durante as primeiras décadas da República, o Brasil assistiu a um processo de expansão do ensino superior. Acerca desse período, Martins (2002) revela que entre as décadas de 1890 e 1920 esse segmento do ensino foi marcado por um processo de expansão, o que contribuiu para a implantação da universidade e para o crescimento de escolas isoladas, passando estas de um número pouco superior a vinte até alcançarem cento e cinquenta. Com efeito, a criação da primeira universidade brasileira remonta o ano de 1920, sendo nomeada, naquele contexto que precedia o centenário da Independência, como Universidade do

Rio de Janeiro, passando posteriormente a se chamar Universidade do Brasil, em 1937, ao passo que, desde 1965, passou a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro[4] (Oliven, 2002; Barreto e Filgueiras, 2007).

No início da Era Vargas (1930-45), a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras viabilizou a criação de novas universidades públicas e particulares com autonomia jurídica. Assim, no contexto da década de 1930, foi criada outra importante universidade do país, a Universidade de São Paulo. Criada em 1934, a Universidade de São Paulo representava a implantação de uma universidade de alto padrão acadêmico-científico, reunindo, assim, faculdades tradicionais e independentes e contando com professores-pesquisadores estrangeiros, de modo que, no curso de um processo histórico do ensino superior brasileiro, a Universidade de São Paulo se tornaria o maior centro de pesquisas do país[5] (Oliven, 2002).

Embora as datas de criação das maiores universidades brasileiras remontem às primeiras décadas do século XX, de acordo com a periodização realizada por Martins (2002), é possível notar que foi somente a partir da década de 1940 que ocorreu uma trajetória de crescimento do número de instituições de ensino superior no Brasil. Com efeito, esse processo foi acompanhando pela ampliação do número de matrículas nesse segmento do ensino. Durante a Nova República, mais 22 universidades federais foram criadas, constituindo, assim, o sistema de universidades públicas federais, de modo que cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal, somando-se a esse processo a criação de nove universidades religiosas, sendo oito católicas e uma presbiteriana (Oliven, 2002).

[4] Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: https://ufrj.br/historia. Acesso: em 12 nov, 2019.

[5] Ranking Universitário Folha. Disponível em: https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/. Acesso: em 13 nov. 2019.

Na década de 1960, a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília não foi marcada apenas a perda da centralidade política da antiga capital fluminense com o estabelecimento da metrópole política na porção central do Brasil, conforme assinalam (Santos e Silveira, 2008; Marafon et al, 2011), assim, no âmbito do processo histórico de desenvolvimento do ensino superior no país, aquela década foi marcada pela criação da Universidade de Brasília, em 1961, cujos principais objetivos consistiram no desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista (Oliven, 2002).

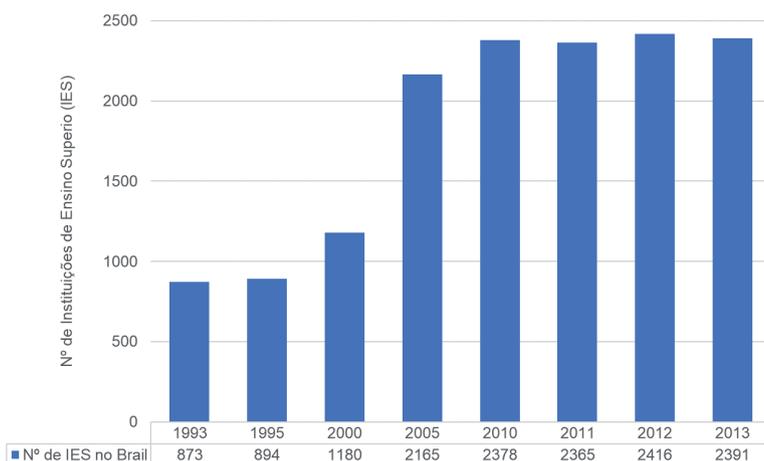
No curso da segunda metade da década de 1960 e da primeira metade da década de 1980, as universidades foram submetidas à maior ingerência do Governo Federal. Com efeito, durante os anos compreendidos pelo período dos governos militares, houve necessidade de aumentar a oferta de acesso ao ensino superior, havendo, assim, a necessidade de mudança no vestibular de etapa eliminatória para classificatória, a ampliação da criação de inúmeras faculdades privadas, bem como o desenvolvimento da pós-graduação no país (Oliven, 2002).

Diante ao exposto, compreende-se que na passagem para a década de 1990, o território brasileiro apresenta a conformação de um ambiente de educação superior constituído tanto por um conjunto de universidades públicas quanto pela presença de inúmeras instituições de ensino superior privadas. Igualmente, além do crescimento do número de IES e de estudantes matriculados que marcou o século XX, esse período também se caracteriza por uma ruptura quando comparado ao momento inicial do estabelecimento do ensino superior no país, especificamente, pelo fato de não se destinar somente às elites, mas à promoção de uma trajetória de ampliação do ensino superior no país.

A reboque desse processo, o período compreendido entre o final do século XX e o início do século XXI se caracterizou pelo crescimento significativo do número de IES no Brasil (SEMERJ, 2015).

Todavia, alguns desafios permaneceram hodiernamente, estando presente entre essas limitações, por exemplo, as dificuldades para viabilizar o aumento do acesso das camadas de menor renda ao ensino superior e os desafios para superar a permanência de deficiências no ensino fundamental e médio oferecidos pelas redes públicas, enquanto fatores que dificultam o acesso dos estudantes desses segmentos quando submetidos aos processos seletivos de ingresso nas IES.

Com efeito, os números das instituições de ensino superior no Brasil saltaram de 873, em 1993, para mais 2,3 mil, em 2013, conforme ilustra o Gráfico 1. O crescimento do número de IES no país contribuiu para uma expressiva ampliação do número de estudantes no ensino superior, de modo que o número de matrículas nesse segmento do ensino foi ampliado de, aproximadamente, 1,6 mil, em 1993, para mais de 6,1 mil matrículas em curso de graduação, em 2013 (SEMERJ, 2015).

Gráfico 1 – Instituições de ensino superior no Brasil: 1993-2013.

Fonte: INEP; SMERJ, 2015. Elaboração própria.

No que concerne ao processo de expansão do ensino superior presencial no Brasil, nota-se, por um lado, que o setor privado foi

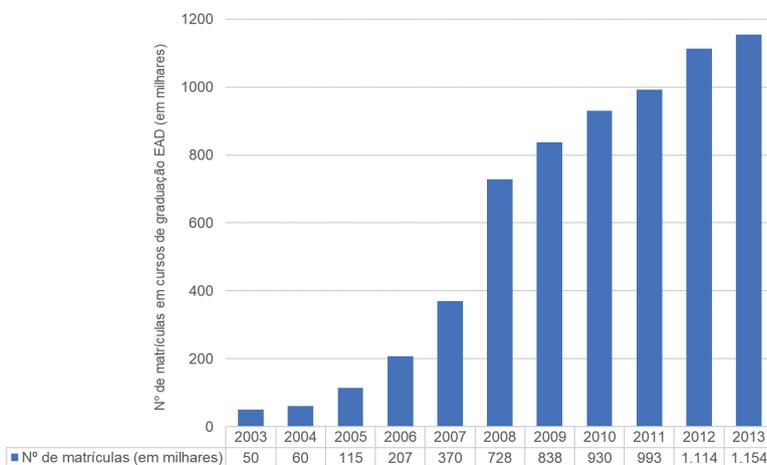
responsável não somente pelo considerável aumento do número de IES no país, como também apresentou uma expressiva contribuição para o crescimento do número de matrículas, de modo que essas representavam 652, em 1993, e passaram a compreender 2.090, em 2013. Por outro lado, o número de instituições públicas de ensino superior presencial no país apresentou um sensível crescimento, passando de 221, em 1993, para 301, em 2013 (SEMERJ, 2015). A partir da publicação "Panorama do Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro – 2015", elaborado pela SEMERJ, nota-se que:

> o crescimento das matrículas no ensino superior presencial no Brasil foi de 285,7%. A categoria administrativa privada foi a principal responsável pelo aumento expressivo no número de estudantes matriculados. Com mais de 4,3 milhões de matrículas em 2013, a rede privada teve uma expansão de 364,8%, mais de duas vezes o crescimento da rede pública, que foi de 171,9% e contabilizou 1,79 milhões de matrículas (SEMERJ, 2015, p. 9).

Com efeito, no período compreendido entre os anos 1993 e 2013, o número de matrículas em cursos de graduação presencial no Brasil saltou de 1,5 milhões para 6,1 milhões. Durante essas duas décadas, as instituições privadas que contabilizavam 941 mil matrículas, em 1990, apresentaram um salto para 4,3 milhões de matrículas, em 2013. Entretanto, um movimento de expansão menos expressivo foi registrado pelas instituições públicas; estas contabilizavam 654 mil matrículas, em 1990; registrando apenas 1,7 milhões de matrículas em cursos de graduação presenciais, em 2013 (SEMERJ, 2015).

No que tange à modalidade de ensino superior a distância, nos últimos anos, o Brasil apresentou um crescimento considerável. Com efeito, entre os anos de 2003 e 2013, o total de estudantes matriculados nesta modalidade de ensino saltou de 50 mil para mais de 1,15 milhão (Gráfico 2). Acompanhando esse processo, nota-se que:

assim como nos cursos presenciais, a educação a distância teve como fator central a expansão do número de matrículas na rede privada. O percentual de crescimento nesta categoria administrativa é de 9.890% em uma década, enquanto na rede pública, a expansão, quando comparada ao ano de 2003, foi de 287,5% (SEMERJ, 2015, p. 10).

Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação na modalidade EAD no Brasil – (Em milhares): 2003-13

Fonte: INEP, SEMERJ, 2015. Elaboração própria.

Entre os dez cursos mais procurados nas modalidades de ensino superior presencial e a distância no Brasil estão, respetivamente, os cursos de Direito, Administração, Pedagogia, Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Enfermagem, Psicologia, Engenharia de Produção, Arquitetura e Urbanismo e Fisioterapia; assim como os cursos de Pedagogia, Administração, Serviço Social, Gestão Pessoal/Recursos Humanos, Ciências Contábeis, Empreendedorismo, Gestão Logística, Gestão Ambiental, Administração Pública e Formação de Professor de História (SEMERJ, 2015).

Diante ao exposto, na próxima seção do artigo, nossa inclinação se volta à relevância do estado do Rio de Janeiro nesse processo de expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo por esta Unidade Federativa despontar em terceiro lugar, quando comparado com os outros estados brasileiros, no que se refere à distribuição do número de matrículas nas redes privada e pública de ensino superior presencial no Brasil, apresentando uma de rede formada por mais de uma centena de IES, que oferecem mais de dois mil cursos de graduação, atendendo, assim, a uma expressiva população universitária.

O ensino superior no estado do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XXI

Localizado na Região Sudeste do Brasil, o estado do Rio de Janeiro possui uma extensão de 43,7 mil km^2, estabelecendo suas divisas com outras três Unidades Federativas da mesma região. O território fluminense é constituído por 92 municípios e oito Regiões de Governo (figura 1). O estado do Rio de Janeiro não se destaca apenas pela condição de segunda maior economia do território nacional, mas por apresentar, juntamente com os estados de Minas Gerais e São Paulo, um elevado número de estudantes em cursos de nível superior, projetando-se, assim, pelos mais de dois mil cursos de graduação ofertados pelas mais de cem instituições de ensino superior presentes em seu território.

Diferente do crescimento verificado no número de IES privadas no Brasil, que desponta no que se refere ao crescimento em relação ao número de IES públicas; no território fluminense, especificamente, verifica-se uma expansão da rede pública de ensino superior presencial. Com efeito, diferentemente da rede privada, a rede pública manteve os números de instituições em uma trajetória de sensível crescimento, alcançando um número pouco superior a duas dezenas e mantendo as 24 IES estabelecidas, enquanto a rede privada, por outro lado, após alcançar 90 instituições, em 2000, e ter atingido 116 instituições, em 2006, apresentou uma trajetória

de decrescimento, considerando a redução para o número de 110 IES, em 2013 (gráfico 3).

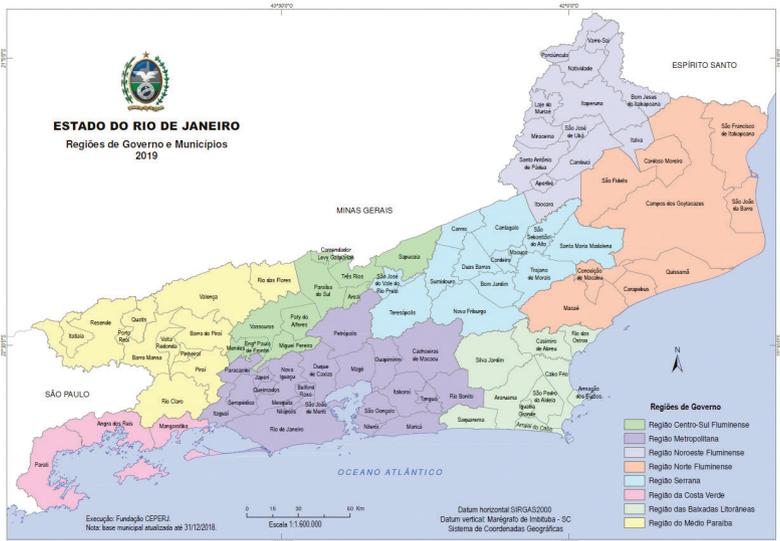
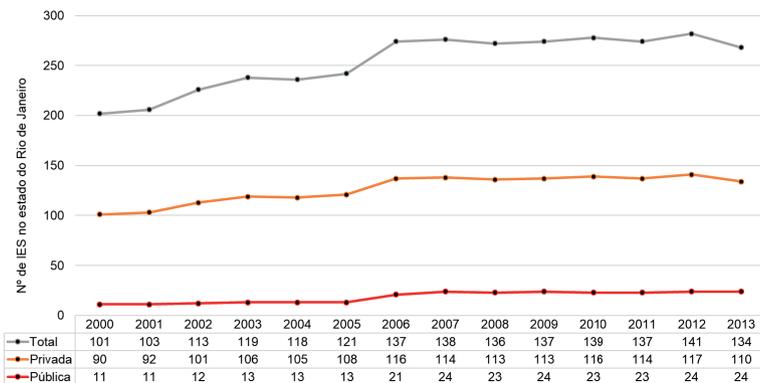
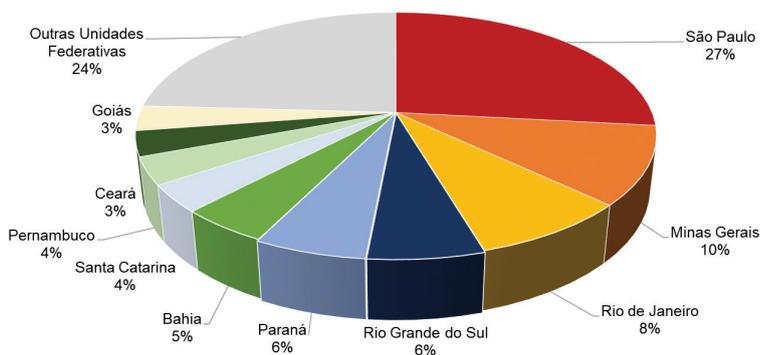
Figura 1 – Regiões de Governo do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: CEPERJ, 2019. Disponível em: www.ceperj.rj.gov.br. Acesso em: 13 nov. 2019.

Gráfico 3 – Número de instituições de ensino superior no Estado do Rio de Janeiro: 2003-13

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	101	103	113	119	118	121	137	138	136	137	139	137	141	134
Privada	90	92	101	106	105	108	116	114	113	113	116	114	117	110
Pública	11	11	12	13	13	13	21	24	23	24	23	23	24	24

Fonte: INEP, SEMERJ, 2015. Elaboração própria.

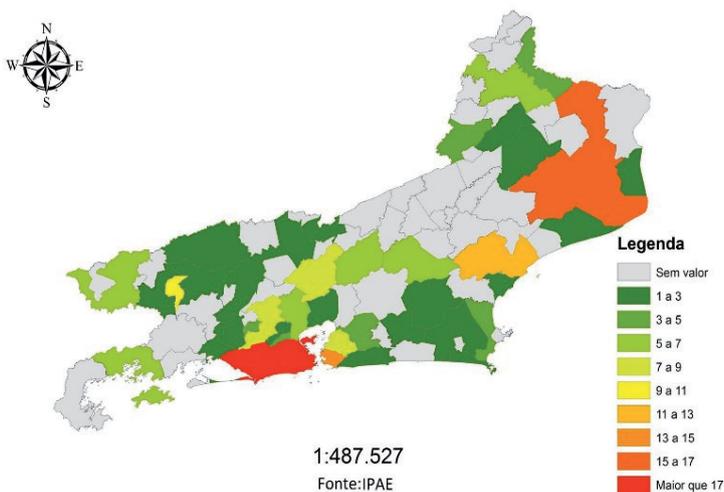
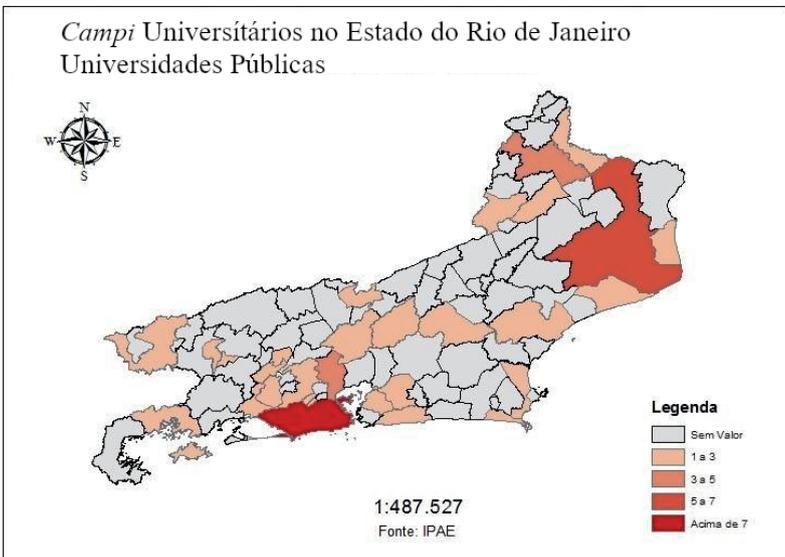
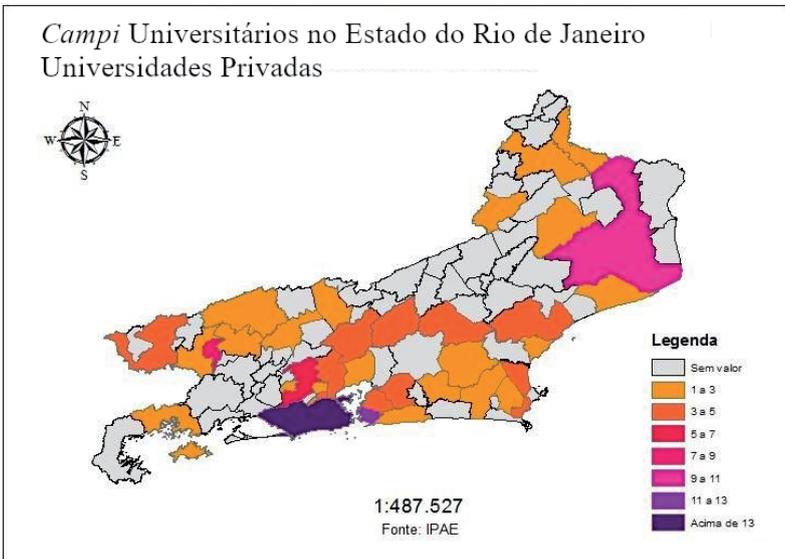
No que diz respeito ao número de matrículas no ensino superior, o estado do Rio de Janeiro, em 2013, correspondeu por 8,4% das matrículas nas redes privada e pública de ensino superior. Esse percentual correspondeu ao total de 518.710 matrículas na modalidade presencial em IES das redes privada e pública, sendo antecedido somente pelos estados de São Paulo e Minas Gerais, que são responsáveis, respectivamente, por 26,7% e 10,3% das matrículas em cursos de graduação presenciais nas redes privada e pública de educação superior do país (gráfico 4).

Gráfico 4 – Distribuição de matrículas por Estado – cursos de graduação presenciais nas redes privada e pública – ano: 2013

Fonte: INEP, SEMERJ, 2015. Elaboração própria.

Apresentando uma trajetória evolutiva nos últimos anos, a modalidade de ensino à distância no estado do Rio de Janeiro foi caracterizada pelo crescimento de matrículas, alcançando o número 67.280 matrículas nessa modalidade quando somadas as IES privadas e públicas, em 2013. Nos últimos anos, o maior número de matrículas em cursos de graduação na modalidade de ensino à distância esteve concentrado nas instituições privadas, em 2013, registraram 43,5 mil matrículas, enquanto as instituições públicas que

oferecem essa modalidade de ensino registraram 23,7 mil matrículas no mesmo ano (SEMERJ, 2015).

No que concerne à distribuição espacial dos *campi* universitários no estado do Rio de Janeiro, nota-se que todas as regiões de governo apresentam IES, sendo a maior a concentração das instituições de ensino superior em municípios da Região Metropolitana. A despeito dessa concentração, as Regiões Norte Fluminense, Médio Paraíba, Baixadas Litorâneas, Centro-Sul Fluminense, Serrana e da Costa Verde apresentam um menor número de instituições de ensino superior, quando comparadas à RMRJ, sendo esse padrão de distribuição espacial seguido no que diz respeito à espacialização das IES privadas e públicas no estado do Rio de Janeiro, como ilustra a figura 2.

Figura 2 – Mapas dos *campi* universitários no Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

Assim, os municípios com os maiores números de *campi* universitários no território fluminense são o município do Rio de Janeiro, na Região Metropolitana, e o município de Campos dos Goytacazes, na Região Norte Fluminense. Esse padrão se repete tanto no que concerne à distribuição espacial das instituições privadas, quanto no que diz respeito à espacialização das instituições públicas de ensino superior no território da segunda maior economia do país. Com efeito, o processo de formação de pessoal de nível superior tende a apresentar uma concentração espacial no território.

Diante ao exposto, é possível compreender a necessidade da realização de políticas públicas que viabilizem a democratização do acesso ao ensino superior no estado do Rio de Janeiro, de modo que a população que reside distante das áreas com maior oferta de acesso às instituições de ensino superior tenham oportunidade de dar continuidade ao seu processo de formação após a conclusão do ensino médio. Nesse sentido, considerando as inúmeras limitações estruturais e conjunturais existentes no território fluminense, uma forma de democratizar o acesso aos cursos de ensino superior e interiorizar o processo de formação de pessoal no estado do Rio de Janeiro tem sido viabilizada por cursos de graduação a distância e/ou semipresenciais oferecidos por IES privadas e públicas.

O Consórcio Cederj está inserido no processo de ampliação da oferta dos cursos de graduação a distância no estado do Rio de Janeiro por instituições públicas. Na seção subsequente deste artigo, a ênfase de nossa análise inclina-se a abordar o ensino superior à distância no estado do Rio de Janeiro e a participação dos cursos de graduação a distância do Consórcio Cederj nesse processo. Na próxima seção, expõe-se tanto a distribuição espacial dos polos desse consórcio quanto os seus cursos, a forma de ingresso e as áreas de procedência de seus estudantes no território fluminense.

Os cursos de graduação do Consórcio Cederj e o processo de interiorização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro

A revolução tecnológica e a difusão do acesso aos meios de comunicação contemporâneos com a afirmação do meio-técnico--científico-informacional nos territórios implicaram uma transformação nos processos de ensino-aprendizagem. Com efeito, não ocorreu apenas a utilização crescente de recursos tecnológicos na educação à medida que se assistiu à crescente utilização de multimídias no processos convencionais de ensino, mas tornou-se possível identificar a utilização de ferramentas de interação a distância que contribuíram tanto para o processo de formação de pessoal quanto para a realização de cursos de graduação a distância e semipresenciais.

A concentração espacial das IES no estado do Rio de Janeiro evidencia importância da realização de políticas públicas que viabilizem o processo de interiorização do ensino superior território fluminense. Nesse sentido, a Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), enquanto um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), não desenvolve projetos apenas nas áreas de Ensino de Jovens e Adultos (CEJA), Divulgação Científica, Pré--Vestibular Social (PVS) e Extensão (Formação Continuada de Professores), mas realiza a formação de pessoal de nível superior por meio da Graduação a Distância do Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro).

Por meio de uma metodologia de educação a distância, o Consórcio Cederj tem como objetivos viabilizar o acesso àqueles que enfrentam dificuldades para a realização do processo educacional superior público por morarem longe das universidades e que apresentam limitações relacionadas à indisponibilidade de tempo para os horários tradicionais de aula. Nesse sentido, apesar de algumas disciplinas exigirem uma presença mínima para execução de aulas práticas de laboratório, trabalhos de campo, trabalhos em

grupo e estágios curriculares obrigatórios, todavia, nos cursos de graduação a distância do Consórcio CEDERJ não há aulas presenciais diárias, o que permite ao estudante realizar a condução de seus estudos no local e horário de sua preferência. Para tanto, o estudante dispõe de um cronograma e conta com material didático, ademais, pode recorrer ao apoio de tutoria presencial oferecido nos polos do consórcio, assim como com o suporte da tutoria a distância realizada por telefone (0800) ou pela internet.[6]

O Consórcio Cederj foi criado no ano 2000 com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o estado do Rio de Janeiro. Atualmente, esse consórcio oferece 15 cursos de ensino superior na modalidade de ensino a distância que são distribuídos entre diferentes instituições públicas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro (tabela 1). As instituições que viabilizam o suporte ao consórcio Cederj compreendem a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC) o Instituto Federal Fluminense (IFF), o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e a Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), assim como o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), a Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). No entanto, apenas ofertam cursos o CEFET/RJ, a UENF, a UERJ, a UFF, a UFRJ, a UFRRJ e a UNIRIO.[7]

---

6 CECIERJ (2019). Disponível em: www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/metodologia/. Acesso em: 15 nov. 2019.

7 Disponível em: www.cecierj.edu.br. Acesso em: 15 nov. 2019.

Tabela 1 – Cursos de graduação do Consórcio Cederj

Curso de Graduação	Instituição de Ensino Superior
Administração	UFRRJ
Administração Pública	UFF
Licenciatura em Química	UENF ou UFRJ
Licenciatura em Letras Português-Literatura	UFF
Licenciatura em Matemática	UFF ou UNIRIO
Licenciatura em História	UNIRIO
Licenciatura em Física	UFRJ
Licenciatura em Geografia	UERJ
Licenciatura em Ciências Biológicas	UERJ ou UFRJ ou UENF
Licenciatura em Pedagogia	UERJ ou UNIRIO ou UENF
Licenciatura em Turismo	UFRRJ ou UNIRIO
Engenharia de Produção	CEFET ou UFF
Tecnologia em Gestão de Turismo	CEFET
Tecnologia em Segurança Pública e Social	UFF
Tecnologia em Sistemas de Computação	UFF

Fonte: CECIERJ, 2019. Elaboração própria. Disponível em: www.cecierj.edu.br/. Acesso em: 15 nov. 2019.

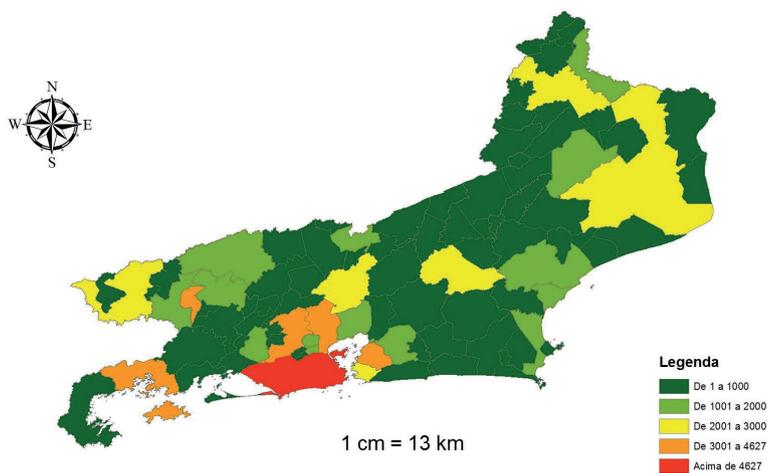
Os 15 cursos de graduação do Consórcio Cederj contam com 33 polos localizados em 32 municípios do estado do Rio de Janeiro[8] (figura 3). Esses polos se constituem enquanto uma referência física onde os estudantes realizam as atividades presenciais obrigatórias como, por exemplo, as aulas no laboratório, as avaliações e as tutorias presenciais, além das atividades facultativas como, por exemplo, as semanas acadêmicas dos cursos de graduação, as palestras, os seminários e as aulas inaugurais.

[8] De acordo com informações disponíveis no portal eletrônico da Fundação Cecierj, está prevista a ampliação do Consórcio Cederj para 35 polos e 17 cursos no ano de 2020.

Figura 3 – Mapa dos polos do Cederj

Fonte: CECIERJ, 2019. Disponível em: www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/cursos-x-polos/. Acesso em: 15 nov 2019.

O Consórcio Cederj conta com, aproximadamente, 45 mil estudantes matriculados que ingressam nos cursos por processos seletivos semestrais.[9] A análise da distribuição espacial da procedência dos estudantes dos cursos de graduação a distância do Consórcio Cederj no estado do Rio de Janeiro permite compreender que a maioria dos estudantes são da Região Metropolitana, sendo esse recorte espacial seguido por outras regiões do interior fluminense (figura 4).

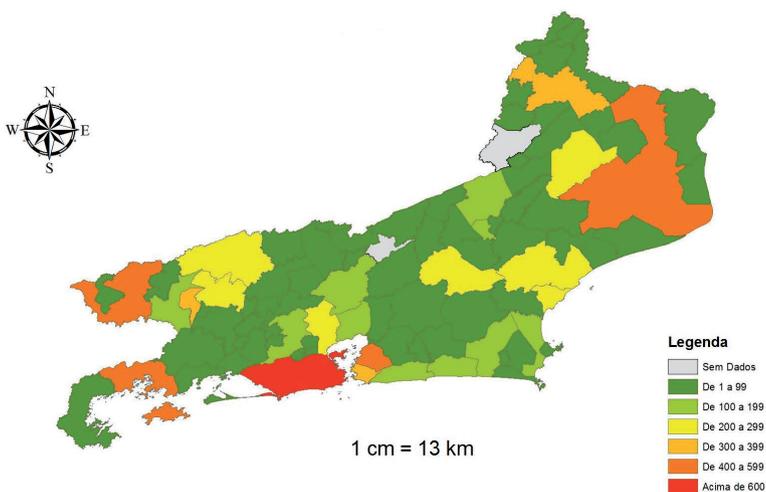
Figura 4 – Mapa da procedência dos alunos do Cederj no estado do Rio de Janeiro

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

Apresentando um padrão de distribuição conformado pela existência de polos nas oito regiões de governo do território fluminense, os cursos oferecidos por esse consórcio recebem alunos de diferentes municípios do estado. Com efeito, assiste-se, por meio desse consórcio, uma contribuição ao processo de democratização

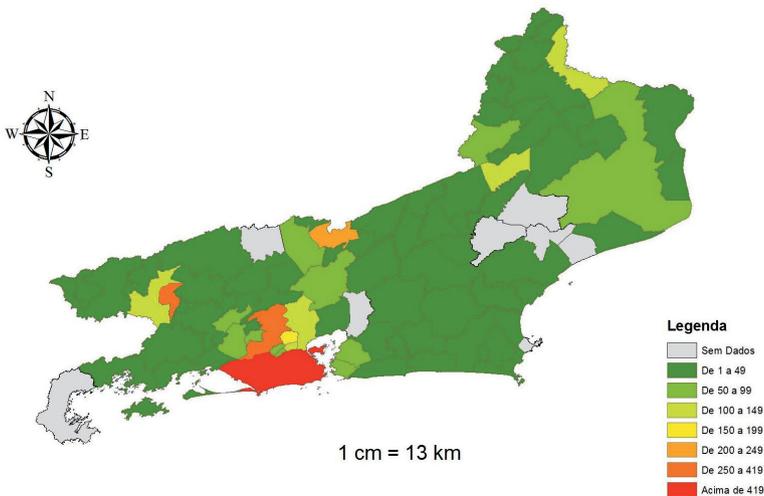
[9] Disponível em: www.cecierj.edu.br. Acesso em: 15 nov. 2019.

ao nível superior no território fluminense, bem como a consolidação de um processo que viabiliza o acesso a políticas de qualificação profissional no interior do estado do Rio de Janeiro.

Acerca desses processos, observa-se que a maior procedência dos alunos do curso de Administração do Consórcio Cederj é da metrópole fluminense, bem como dos municípios de São Gonçalo e Duque de Caxias, na Região Metropolitana. Ademais, o município de Angra dos Reis, na Costa Verde, e Campos dos Goytacazes, no Norte Fluminense, se destacam enquanto áreas de procedência, respectivamente, nas porções setentrional e meridional do território fluminense. Todavia, além desses espaços, as regiões Serrana e Médio Paraíba também se projetam enquanto áreas de procedência dos alunos do curso supracitado (figura 5).

Figura 5 – Mapa de procedência dos alunos do curso de Administração do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

No que concerne às áreas de procedência dos estudantes do curso de Administração Pública do Consórcio Cederj, é possível identificar que a maioria dos alunos é oriunda da metrópole fluminense, assim como dos municípios de Nova Iguaçu e Belford Roxo, na Região Metropolitana. No Centro-Sul Fluminense, o município de Três Rios se projeta como a principal área de procedência da região, assim como o município de Volta Redonda e Barra Mansa, na Região Médio Paraíba; enquanto na Região Noroeste Fluminense, os municípios de Bom Jesus de Itabapoana e Itaocara se destacam como áreas de procedência (figura 6).

Figura 6 – Mapa de procedência dos alunos do curso de Administração Pública do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

Os alunos do curso de Física do Consórcio Cederj têm como as principais áreas de procedência os municípios do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São Gonçalo, na Região Metropo-

litana, assim como os municípios de Macaé e Angra dos Reis, respectivamente, nas regiões Norte Fluminense e Costa Verde. Todavia, pode-se observar que, além dos municípios mencionados, outros municípios também se destacam enquanto área de procedência das regiões Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas, Centro Sul Fluminense e Médio Paraíba (figura 7).

No que tange ao curso de licenciatura em Biologia do Consórcio Cederj, a área de procedência dos estudantes compreende um conjunto de municípios das regiões Metropolitana, Norte Fluminense e Médio Paraíba, enquanto que nas regiões Serrana e Costa Verde se destacam, respectivamente, os municípios de Três Rios, Petrópolis, Nova Friburgo e Angra dos Reis (figura 8).

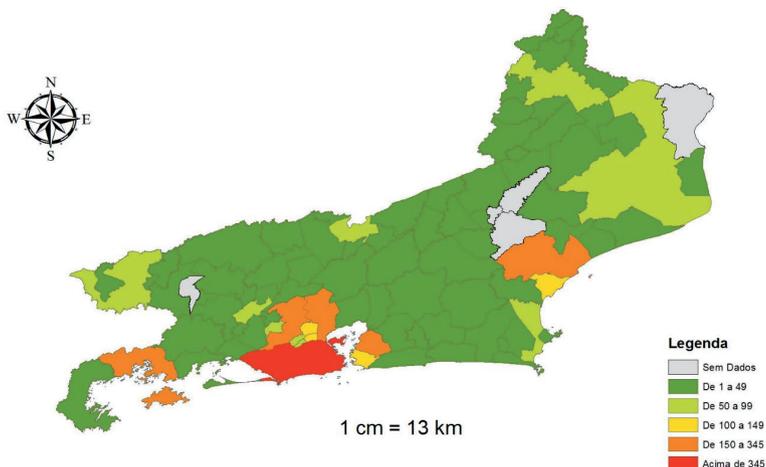
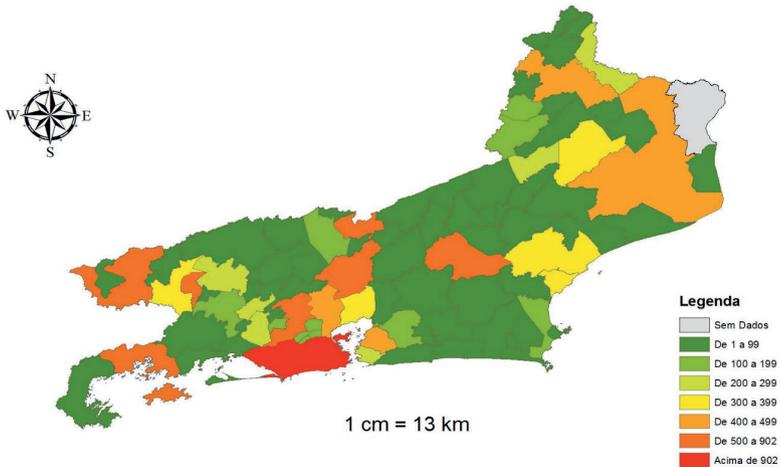
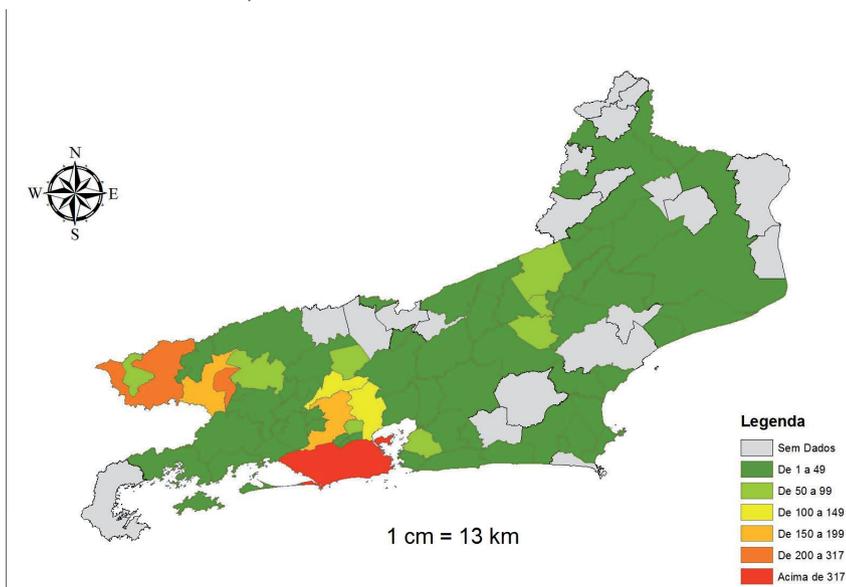
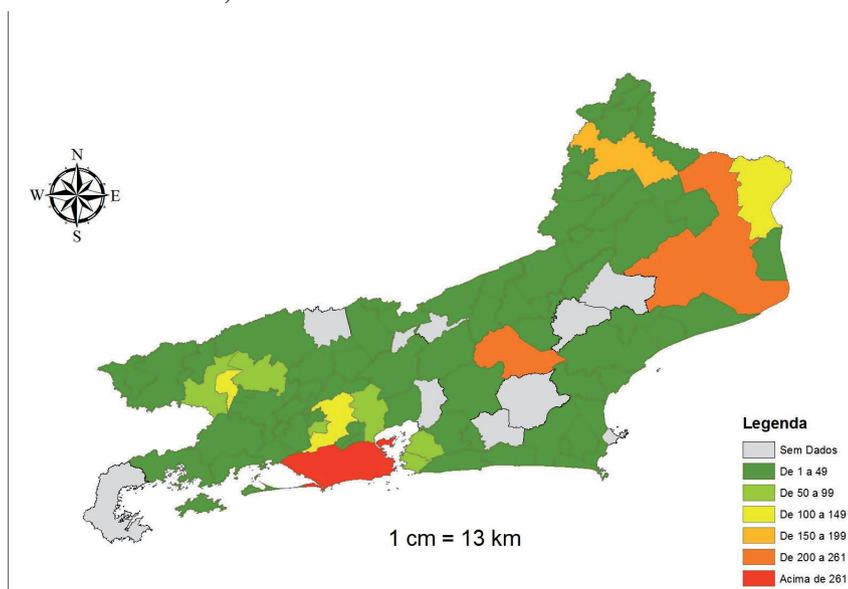
Figura 7 – Mapa de procedência dos alunos do curso de Física do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

Figura 8 – Mapa de procedência dos alunos do curso de licenciatura em Biologia do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

A procedência dos alunos do curso de licenciatura em História é caracterizada pela maior concentração na cidade do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Duque de Caxias, enquanto na Região Serrana, o município de Miguel Pereira se destaca como a área de maior procedência desses estudantes. Na Região do Médio Paraíba, as áreas de maior procedência compreendem o eixo entre os municípios de Resende, Barra Mansa e Volta Redonda. Assim como nessas regiões, outros municípios se apresentam como área de procedências dos estudantes do curso de História, todavia, sem a expressividade dos supracitados municípios (figura 9).

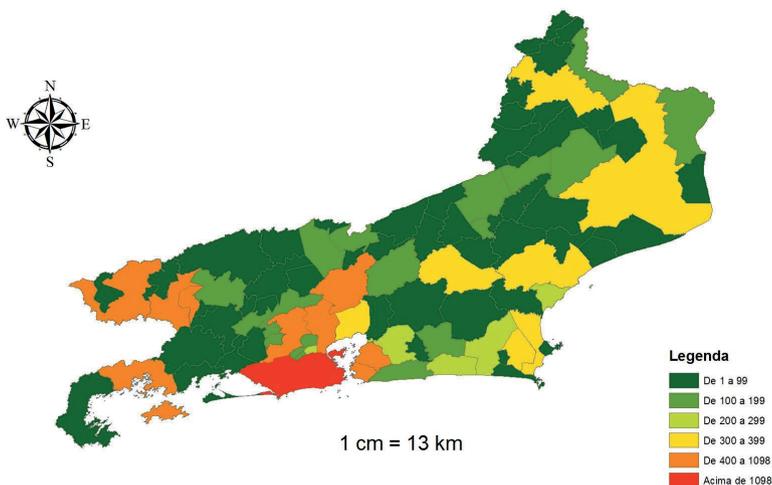
Figura 9 – Mapa de procedência dos alunos do curso de licenciatura em História do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

A procedência dos estudantes do curso de licenciatura em Letras caracteriza-se pela concentração no município do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, na Região Metropolitana, assim como nos municípios de Nova Friburgo, na Região Serrana, Volta Redonda, na Região do Médio Paraíba. Na porção setentrional do estado, os municípios de Campos dos Goytacazes e São Francisco de Itabapoana, na Região Norte Fluminense, e Itaperuna, na Região Noroeste Fluminense, se projetam como as principais áreas de procedências dos estudantes desse curso (figura 10).

Figura 10 – Mapa de procedência dos alunos do curso de licenciatura em Letras do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

A distribuição espacial das áreas de procedência dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática se caracteriza, apesar da abrangência de todo o território fluminense, pela concentração nos municípios do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Niterói e São Gonçalo, na Região Metropolitana. Somam-se a essa região, na porção meridional do estado, a Região do Médio Paraíba, onde os municípios de Volta Redonda, Barra Mansa e Resende se destacam, bem como o município de Angra dos Reis, na Costa Verde. Na Região Serrana, os principais destaques são os municípios de Petrópolis e Nova Friburgo, enquanto nas Baixadas Litorâneas se destacam os municípios de Iguaba Grande e Cabo Frio. Na porção setentrional do território fluminense se destacam Macaé e Campos

dos Goytacazes, no Norte Fluminense, assim como Itaperuna, no Noroeste Fluminense (figura 11).

Figura 11 – Mapa de procedência dos alunos do curso de licenciatura em Matemática do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

Os municípios que mais se destacam enquanto áreas de procedência dos estudantes do curso de licenciatura em Química são o Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São Gonçalo e Niterói, na Região Metropolitana; Campos dos Goytacazes, no Norte Fluminense; Volta Redonda, na Região Médio Paraíba; assim como Angra dos Reis, na Região da Costa Verde. Todavia, outros municípios dessas regiões e das demais regiões do estado do Rio de Janeiro se apresentam como áreas de procedência, porém, com menos expressividade quando comparados aos municípios destacados (figura 12).

A procedência dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia se caracteriza pela concentração nos municípios do Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Nova Iguaçu, na Região Metropolitana. Os principais destaque na Região Serrana do estado são os municípios de Petrópolis e Nova Friburgo; na Costa Verde, o município de Angra dos Reis se projeta como a principal área de procedência, enquanto que na Região do Médio Paraíba, o eixo formado pelos municípios de Volta Redonda, Barra Mansa e Resende são os que se destacam como áreas de procedência dos estudantes. Nas Baixadas Litorâneas, destacam-se os municípios de Saquarema e Cabo Frio (figura 13).

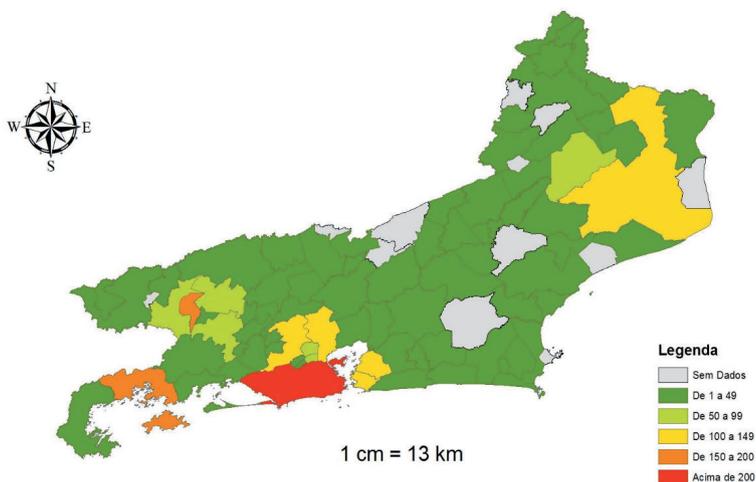
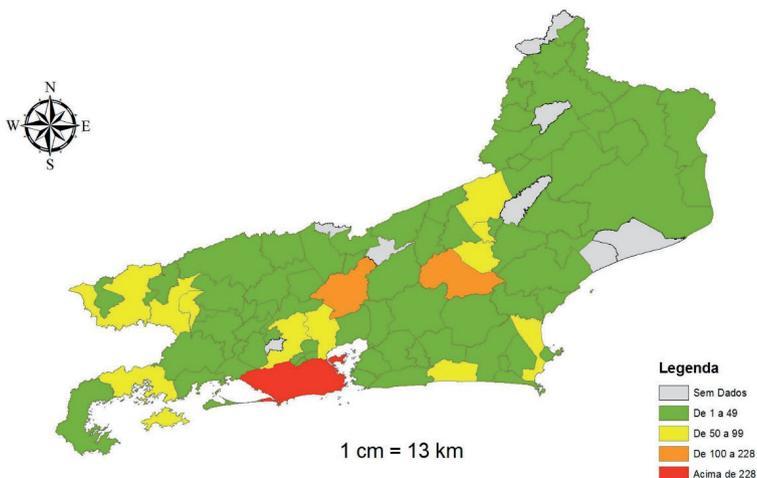
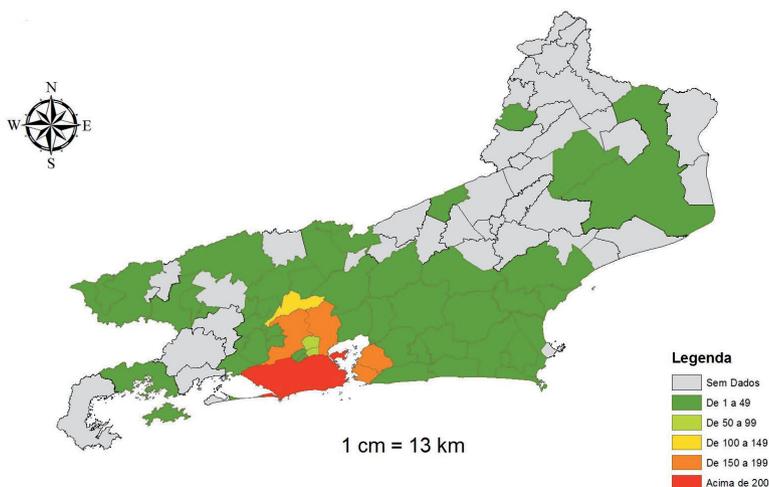
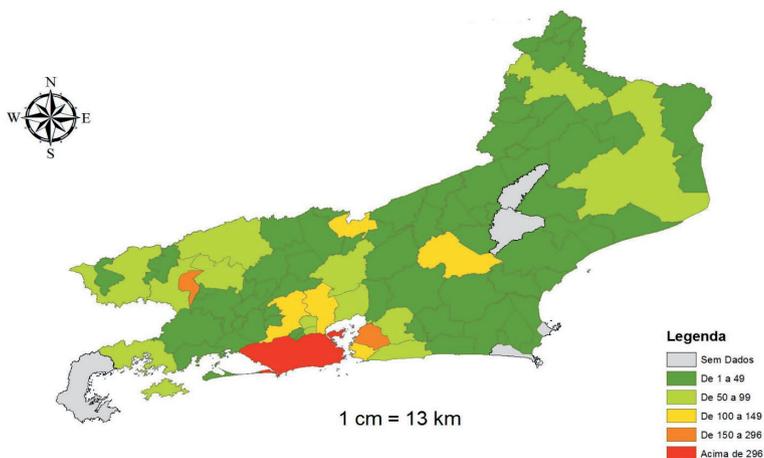
Figura 12 – Mapa de procedência dos alunos do curso de licenciatura em Química do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

Figura 13 – Mapa de procedência dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia do Cederj

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

Apesar de apresentar como área de procedência de seus estudantes municípios de diferentes regiões do interior fluminense, a maior concentração de estudantes do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do Cederj ocorre na Região Metropolitana. Os municípios do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São Gonçalo e Niterói se destacam enquanto área de procedência desse curso (figura 14).

Figura 14 – Mapa de procedência dos alunos do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF)

Os estudantes do curso de Tecnologia em Segurança Pública procedem, em sua maioria, dos municípios do Rio de Janeiro, São Gonçalo, na Região Metropolitana, assim como Duque de Caxias e Nova Iguaçu na mesma região. Na porção meridional do estado, o município de Volta Redonda, na Região do Médio Paraíba, se apresenta como a principal área de procedência, assim como Nova Friburgo e Três Rios, respectivamente, nas regiões Serrana e Centro-Sul Fluminense (figura 15).

Figura 15 – Mapa de procedência dos alunos do curso de Tecnologia em Segurança Pública

Fonte: Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense (NEGEF).

Diante ao exposto, compreende-se que, enquanto política pública, o Consórcio Cederj tem viabilizado o processo de interiorização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro. Ademais, o referido consócio se constitui enquanto uma possibilidade de absorção do pessoal de nível superior, assim como daqueles que são pós-graduandos e/ou pós-graduados no mercado de trabalho por meio de seleções regulares e temporárias a fim de atender às demandas decorrentes da oferta de vagas nos cursos de graduação. Com efeito, o Consórcio Cederj compõe articulações entre aqueles que aspiram a formação em nível superior nos cursos oferecidos pela modalidade semipresencial com os mediadores presenciais ou a distância, articuladores e pessoal que realizam distintas atividades nos polos, coordenadores de disciplina e coordenadores de cursos.

Considerações Finais

Após um longo período destituído da oferta do ensino superior, a trajetória desse segmento de ensino no Brasil foi marcada por um processo de ampliação da oferta do número de cursos, sendo acompanhado pelo aumento do número de instituições e de estudantes de nível superior. A ampliação do ensino superior no país remonta às duas décadas que compreendem a passagem do século XX para o século XXI, tendo como característica a participação expressiva das instituições de ensino superior privadas.

Com efeito, o setor privado foi responsável não somente pelo considerável aumento do número de instituições de ensino superior no país, como também apresentou uma expressiva contribuição para o crescimento do número de matrículas. Entretanto, participação das instituições públicas ocorreu de maneira mais tênue; assim, o número de instituições públicas de ensino superior presencial no país apresentou um sensível crescimento, alcançando pouco mais de trezentas instituições, em 2013. Acompanhando esse processo, assistimos, nos últimos anos, ao crescimento considerável da modalidade de ensino superior a distância no Brasil, ao passo que esta modalidade atingiu um 1.154 de matrículas, em 2013, sendo 999 destas realizadas em IES privadas e 155, em IES públicas.

Entre os cursos mais procurados nas modalidades de ensino superior presencial e a distância no Brasil estão, respetivamente, os cursos de Direito, Administração, Pedagogia, Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Enfermagem, Psicologia, Engenharia de Produção, Arquitetura e Urbanismo e Fisioterapia; assim como os cursos de Pedagogia, Administração, Serviço Social, Gestão Pessoal/Recursos Humanos, Ciências Contábeis, Empreendedorismo, Gestão Logística, Gestão Ambiental, Administração Pública e Formação de Professor de História.

A despeito do processo de crescimento verificado no número de IES privadas no Brasil, identificamos, no estado do Rio de

Janeiro, a expansão da rede pública de ensino superior presencial, considerando que estas alcançaram e mantiveram o número de instituições em detrimento das IES privadas. Apesar das instituições privadas possuírem maior quantidade de estabelecimentos, apresentaram redução de número de IES, nos últimos anos. A trajetória evolutiva da modalidade de ensino a distância no estado do Rio de Janeiro nos últimos anos pode ser caracterizada pelo crescimento de matrículas, alcançando o número 67.280 matrículas nessa modalidade quando somadas às IES privadas e públicas. Esses números estão concentrados nas instituições privadas em detrimento das instituições públicas, que contaram com, respectivamente, 43,5 mil e 23,7 mil matrículas em 2013.

A respeito dessa modalidade, o Consórcio Cederj ascende no cenário do ensino superior do território fluminense oferecendo quinze cursos de ensino superior na modalidade de ensino a distância, distribuídos entre diferentes instituições públicas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Os cursos de graduação do referido consórcio contam com 33 polos localizados em 32 municípios do estado, atendendo a, aproximadamente, 45 mil estudantes. Ademais, a análise da distribuição espacial da procedência dos estudantes dos cursos de graduação a distância do Consórcio Cederj no estado do Rio de Janeiro permitiu compreender que a maioria dos estudantes é da Região Metropolitana, sendo este recorte espacial seguido por outras regiões do interior fluminense, o que materializa a realização de um política pública que promove tanto a democratização do ensino superior no território fluminense quanto viabiliza o processo de interiorização da qualificação profissional no estado do Rio de Janeiro.

Referências

BARRETO, A. L. e FILGUEIRAS, C. A. L. "Origens da universidade brasileira". *Quim. Nova*, v. 30, n. 7, 2007. Disponível em: https://web.archive.org/web/20111018024103/http://quimicanova.sbq.org.br/qn/qnol/2007/vol30n7/49-AG07011.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

FUNDAÇÃO CECIERJ – CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Portal eletrônico CECIERJ [2019]*. Disponível em: www.cecierj.edu.br/. Acesso em: 15 nov. 2019.

FUNDAÇÃO CEPERJ – CENTRO ESTADUAL DE ESTATÍSTICAS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS DO RIO DE JANEIRO. *Portal eletrônico CEPERJ [2019]*. Disponível em: http://www.ceperj.rj.gov.br/. Acesso em: 15 nov. 2019.

MARAFON, G. J. et al. *Regiões de Governo do Estado do Rio de Janeiro: uma contribuição geográfica*. Rio de Janeiro, Gramma, 2005.

______ et al. *Geografia do Estado do Rio de Janeiro: da compreensão do passado aos desafios do presente.* Rio de Janeiro, Gramma, 2011.

MARTINS, A. C. P. "Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais". *Acta Cirúrgica Brasileira*, v. 17. Suplemento 3, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

OLIVEN, A. C. "Histórico da educação no Brasil". In: SOARES, M. S. A. *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre, Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2002. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEMERJ – SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. "Panorama do Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro 2015". *Portal eletrônico SEMERJ [2019]*. Disponível em: www.semerj.org.br. Acesso em: 13 nov. 2019.

Ensino superior em Caruaru-PE: uma cidade de responsabilidade territorial?

Mariana Rabêlo Valença

Introdução

No contexto da globalização, novas centralidades vão se constituindo no movimento da urbanização brasileira. As cidades médias inserem-se nesse movimento e devem ser pensadas por seus papéis e funções na rede urbana, resultantes da articulação cada vez mais complexa de escalas geográficas, que alteram os padrões da estruturação e reforçam sua centralidade e intermediação por meio das novas relações que se estabelecem.

Tomamos como dimensão empírica Caruaru, no Agreste pernambucano, com a maior população fora de Região Metropolitana do Recife – RMR. As atividades que a capital do Agreste desempenha na rede urbana colocam-na na condição de cidade média, articulando lugares em diferentes escalas. É preciso compreender Caruaru nas relações que se estabelecem.

A posição de Caruaru na rede pernambucana tem sido revalorizada pelo *boom* do consumo e pelas mudanças no perfil dos consumidores, explicado pela ampliação do seu papel regional gerado, sobretudo, pela ascensão das confecções e atividades correlatas. Não é possível falar dos processos urbanos em Caruaru sem tratar do setor de confecção, que tem recebido crescentes investimentos em

ciência, inovação e tecnologia na última década, inclusive a partir da expansão do ensino superior. Nosso enfoque dar-se-á sobre a educação superior que, na nova divisão do trabalho, tem papel relevante na incorporação do conhecimento ao território e produção. Acreditamos que a sua oferta é fundamental na compreensão da rede urbana, sobretudo no contexto atual em que técnica, ciência e informação são elementos fundamentais para o desenvolvimento social e econômico de um lugar e de uma região.

No Brasil, nas últimas décadas, o Estado engendrou as bases para ampliação da educação superior para além das grandes cidades – por meio de políticas de expansão e criação de novas instituições, ampliação dos cursos e das vagas nas instituições públicas; bem como por programas de oferta de bolsas e financiamento estudantil nas instituições privadas –, provocando mudanças na urbanização das cidades receptoras, bem como ampliando e tornando mais complexas as interações espaciais interescalares. Há mais circulação de recursos financeiros, alteração na produção, expansão e consumo da/na cidade, ao permitir a convergência de um contingente populacional, com repercussão no consumo de bens e serviços. Assim, a tríade conhecimento-produção-consumo chama a atenção.

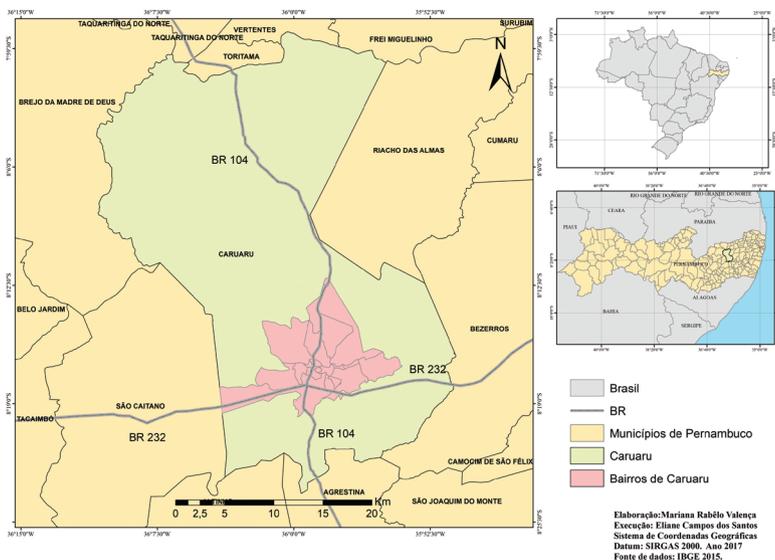
Nosso objetivo é discutir a condição de Caruaru na rede urbana, por meio das instituições de ensino. A hipótese é de que há uma alteração nos papéis e funções desempenhados por Caruaru e região a partir da expansão da educação superior nos anos 2000, bem como uma dinamização socioeconômica com a ampliação de suas interações espaciais. Analisamos um período recente da história de Caruaru e ainda em processo, em que o ensino superior deu uma guinada com a chegada de novas formas e novos conteúdos para atender às novas demandas do capitalismo.

Este trabalho insere-se numa pesquisa mais ampla financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), "Grandes infraestruturas urbanas, ensino superior e desenvolvimento regional: reconfigurando as relações entre as

cidades médias, as cidades pequenas e o campo", desenvolvida pela Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias – RECIME, em algumas cidades do Brasil.

Caruaru e sua condição na rede urbana pernambucana

O município de Caruaru está a 130 km da capital pernambucana, no Agreste. É cortado pelas BR-232 e BR-104 e tem a maior população do estado fora da Região Metropolitana do Recife-RMR (mapa 1). Elegemos Caruaru como recorte empírico para discutir, por meio da combinação entre suas singularidades e o contexto global de urbanização capitalista e a formação socioespacial brasileira, as particularidades das cidades médias, no que tange às mudanças/reforço em seus papéis e funções na rede urbana, pela educação superior.

Mapa 1 – Localização do Município de Caruaru -PE

Caruaru tem suas origens ligadas ao processo de interiorização da Capitania de Pernambuco, ainda no período colonial, com a doação de sesmarias divididas em fazendas de gado (Simonsen, 1977 *apud* Neves, 2003), cujo intuito era abastecer o Nordeste canavieiro. A primeira fazenda da região deu nome ao município e servia de apoio aos viajantes (IPHAN, 2014). Foram surgindo comércios de itens e serviços para gado. Mais tarde, a construção da capela Nossa Senhora da Conceição, em 1782, passou a ser atrativo religioso (Ferreira, 2001). Muitos aproveitavam a convergência de pessoas e traziam produtos agropecuários e outras mercadorias para trocas, que foi crescendo, diversificando-se (Ferreira, 2001), dando origem à feira, em 1818, e ao povoado de Caruaru.

Feira e povoado foram crescendo, numa relação simbiótica, atraindo cada vez mais gente do entorno em busca de determinados bens e para as atividades religiosas que aconteciam no local, estabelecendo, desde cedo, relações com outras escalas. Caruaru já exercia, naquele momento, funções comerciais e de serviços e religiosa. Em 1857, foi elevada à categoria de cidade, a primeira do Agreste pernambucano.

No final do século XIX, o ciclo do algodão chegou reverberando transformações territoriais (Condé, 2011), fazendo a cidade crescer mais do ponto de vista econômico e político. A instalação de uma Estação Ferroviária da Companhia inglesa *Great Western*, inaugurada em 1895, representou o "progresso" e a "modernidade", em direção ao semiárido pernambucano, e permitiu o escoamento da produção algodoeira. Nos anos 1920 e 1930, houve a decadência da economia algodoeira em Caruaru, atrelada à crise do capitalismo, à uma praga e à expansão da economia algodoeira paulista (Andrade, 2004). Outras atividades, ligadas ao setor agrícola, também enfrentaram uma crise, fazendo com que a força política do comércio crescesse ainda mais (Santos, 2006).

Entre os anos 1950 e 1980, Caruaru vivenciou transformações que refletiam mudanças pelas quais o Brasil passava, com a

sua inserção no capitalismo industrial, articulado à urbanização e às mudanças demográficas (Silva, 2010). As mudanças pela qual Caruaru passava exigiam novas qualificações profissionais, fundamentais ao modo de vida urbano.

As condições de centralidade regional de Caruaru foram se articulando, principalmente, às atividades ligadas ao setor terciário, sobretudo àquelas que apresentavam certa complexidade, não encontradas nas cidades menores. Contudo, apesar de ter-se manifestado enquanto centralidade desde cedo, os processos mais recentes oriundos do contexto da reestruturação produtiva e da globalização reforçaram e ressignificaram seus papéis e funções.

Caruaru apresenta o quinto maior PIB do estado (R$6,2 bilhões), ficando atrás de Recife, Jaboatão dos Guararapes, Ipojuca e Cabo de Santo Agostinho, todos da RMR (IBGE, 2010). Seu crescimento é superior ao de Pernambuco e do Brasil, como reflexo também do crescimento do número de empresas e de empregos formais (Caruaru, 2017).

Em termos demográficos (tabela 2), sempre se destacou no estado. De acordo com Cardoso (1965), em 1960 concentrava o maior contingente populacional do Agreste, devido ao fluxo migratório, constatando o seu papel polarizador. Em geral, os migrantes vinham de municípios próximos a Caruaru, em condições mais deficientes e estrutura agrária arcaica.

Tabela 2 – População do estado de Pernambuco, de Recife e de Caruaru – 1920-2017

Ano	Pernambuco	Recife	Caruaru
1920	2.154.835	238.843	61.636
1940	2.681.032	348.424	73.455
1950	3.395.099	524.682	102.877
1970	5.160.640	1.060.701	142.653
1980	6.141.993	1.203.887	172.532

1991	7.127.855	1.298.229	212.938
2000	7.918.344	1.422.905	252.987
2010	8.796.448	1.537.704	314.912
2017	9.473.266	1.633.697	356.128

Fonte: IBGE – Censos Demográficos. Estimativa da População 2017. Organização: Mariana Valença.

De 1920 a 1970, Caruaru teve um aumento de 81.017 habitantes, o que representa o crescimento de mais de 130%, enquanto Recife cresceu 344% e Pernambuco, 139%. Esses dados corroboram com o crescimento vertiginoso das metrópoles nesse período, em que Recife cresce demograficamente a passos mais largos que Caruaru, que está bem próximo ao crescimento do estado. No entanto, de 1970 a 2017, Caruaru cresceu 150%, Recife, 54% e Pernambuco, 84%, confirmando a ideia de Santos (2009) de maior participação das cidades não metropolitanas no processo de urbanização brasileira. Essas mudanças no quadro populacional, tanto o seu aumento exponencial quanto na sua distribuição entre ambientes rurais e urbanos, refletem diretamente no crescimento da cidade, por meio da urbanização de espaços antes desocupados, aumentando as áreas construídas da cidade, as ruas e os bairros, e as necessidades de locomoção, bem como a demanda por serviços públicos. E o crescimento da população urbana em detrimento da rural altera hábitos, perfil econômico e de consumo, como o aumento do consumo de energia, muito maior em áreas urbanas.

Embora historicamente a cidade tenha desempenhado um papel de intermediação regional, articulando lugares, há um descompasso conceitual em tratar Caruaru como cidade média anteriormente à década de 1950, quando o termo foi adotado e passou a haver a preocupação com o estudo desse grupo de cidades na Europa e, no Brasil, nos anos 1970.

O IBGE tem uma série de estudos sobre a rede urbana, que apresenta o conjunto de centros urbanos hierarquicamente organizados na condição de localidades centrais de Christaller, com suas respectivas áreas de influência, que possibilitam compreender as estruturas territoriais geradas pelos processos que ocorrem na sociedade e a tomada de decisão quanto à localização de investimentos em equipamentos e atividades econômicas de produção, consumo privado e coletivo.[1]

No primeiro estudo, Caruaru já era caracterizada como Centro regional de nível 2a, que estava ligado diretamente a centros de nível 1, fazendo a intermediação entre Recife e o Sertão, e destacava-se na distribuição de bens e serviços e por sua atuação extra regional e comandando uma área com estruturação urbana definida, abrangendo centros de níveis inferiores (IBGE, 1972). Sua posição estratégica sempre atraiu um leque de atividades que lhe permitiram ser um importante entreposto comercial, econômico e cultural da região (Ferreira, 2002). Portanto, seu crescimento deu-se na articulação de um mercado regional.

No segundo estudo, realizado em 1978 e publicado em 1987, Regiões de Influência das Cidades (REGIC), Caruaru foi classificada como capital regional, por se situar numa condição imediatamente inferior à da metrópole regional.

No estudo de 1993, as cidades foram classificadas pelo nível de centralidade e Caruaru foi classificada com nível de centralidade muito forte, ampliando seu nível de centralidade e estabelecendo interações espaciais com um número bem maior de cidades tributárias.

No REGIC de 2007, Caruaru é classificada como uma Capital Regional C, uma cidade que se relaciona com os estratos superiores da hierarquia urbana, mas com nível de gestão inferior ao das

[1] Há diferenças de caráter metodológico entre os estudos, ao adotar variáveis distintas, que interferiram nos resultados e na própria forma de classificação das cidades, de acordo com o próprio contexto histórico de cada momento da elaboração de cada estudo.

metrópoles, e possui uma região de influência de 25 municípios no que diz respeito à oferta de um conjunto de atividades, no terceiro nível por ter porte menor e padrão de localização regionalizado (IBGE, 2008).

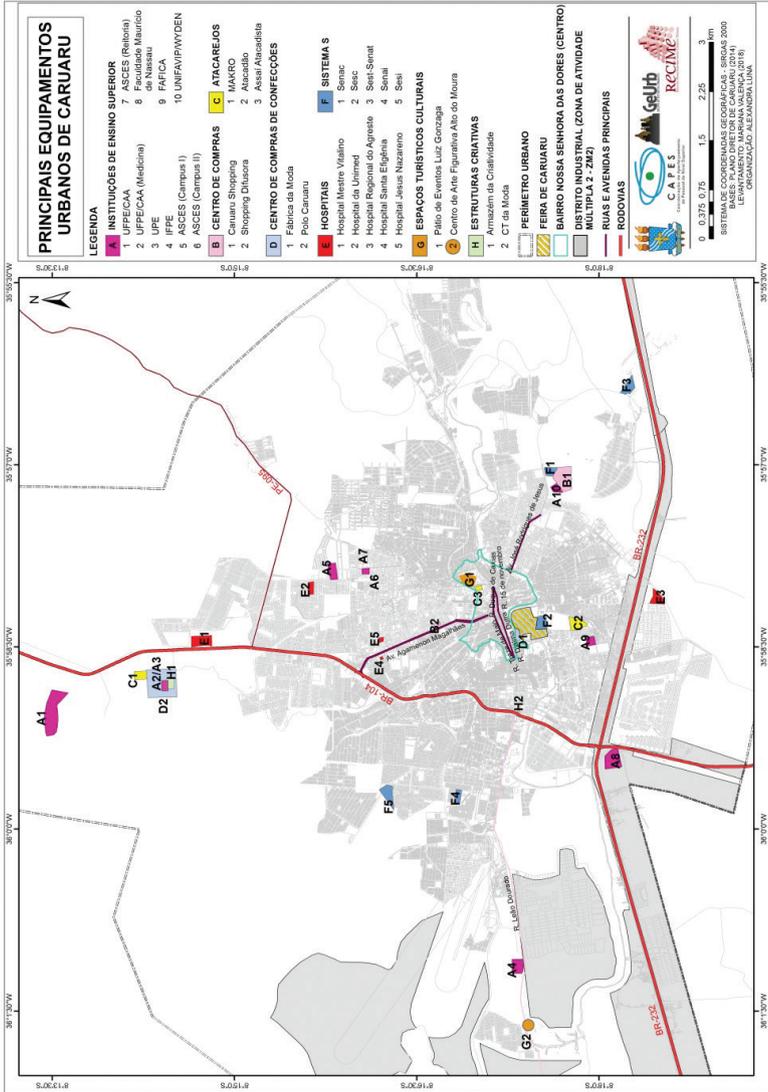
Em 2013, o IBGE lançou os resultados da Divisão Urbano-Regional, que integrou e correspondeu ao produto final do estudo de 2007. Esse estudo apresenta uma divisão regional por meio dos fluxos da rede urbana (IBGE, 2013). A divisão foi elaborada em três escalas de referência: Regiões Ampliadas de Articulação Urbana, Regiões Intermediárias de Articulação Urbana e Regiões Imediatas de Articulação Urbana. Recife comanda uma Região Ampliada de Articulação Urbana, que incorpora Caruaru e quase que a totalidade do estado de Pernambuco, devido à sua condição de metrópole regional, com peso no Nordeste. Já Caruaru, na condição de Capital Regional C, comanda uma Região Intermediária de Articulação Urbana, como uma subdivisão da escala anterior. Exerce uma centralidade mediana por concentrar bens e serviços de alta complexidade, atividades de gestão pública e privada, e articular órgãos e empresas privadas, em nível regional, polarizando muitos municípios (IBGE, 2013). A configuração dessa região é formada por 29 municípios. Já as Regiões Imediatas correspondem aos espaços vividos pelas populações e aos seus deslocamentos cotidianos, para ofertar ou buscar bens e serviços mais usuais (IBGE, 2013). A Região Imediata de Caruaru como subdivisão da Intermediária é composta por 23 municípios.

Em 2017, a partir do trabalho de 2013, o IBGE apresentou uma nova divisão regional do Brasil, substituindo as mesorregiões e as microrregiões por regiões intermediárias e regiões imediatas, respectivamente, incorporando as transformações ocorridas no Brasil nas últimas décadas, tendo nas questões relativas à rede e à hierarquia urbana seu elemento central.

As Regiões Geográficas Imediatas foram estruturadas a partir da centralidade urbana de algumas cidades quanto à oferta e

ao consumo de determinados bens, serviços e atividades urbanas de caráter mais corriqueiro. As Regiões Geográficas Intermediárias articulam as Regiões Geográficas Imediatas por meio de um centro urbano de hierarquia superior de funções urbanas de maior complexidade, sendo delimitadas, de preferência, com a inclusão de metrópoles ou capitais regionais (IBGE, 2017). A Região Intermediária de Caruaru abrange as Regiões Geográficas Imediatas de Caruaru, Garanhuns, Arcoverde e Belo Jardim-Pesqueira, somando 66 municípios, que buscam bens e serviços mais complexos.

Caruaru hoje conta com importantes equipamentos urbanos para atender sua população e de sua região influência, como instituições de ensino, hospitais, centros de gestão pública, bancos e instituições financeiras, centros tecnológicos, unidades do "Sistema S" (Sebrai, Sesi, Sesc, Senac e Senai). Sua localização, além de interferir na centralidade interna, pode interferir nas relações interurbanas, ampliando as possibilidades de deslocamento e de consumo (mapa 2). Além disso, há a produção de novas expressões de centralidade dentro da cidade, como o *shopping center*, o Polo Comercial, espaços que concentram atividades econômicas no espaço urbano e atraem um fluxo de pessoas. Seu espaço urbano, que era marcado pela presença de um único centro, começa a se transformar, com a instalação desses novos empreendimentos e equipamentos, tornando sua estrutura espacial mais complexa.

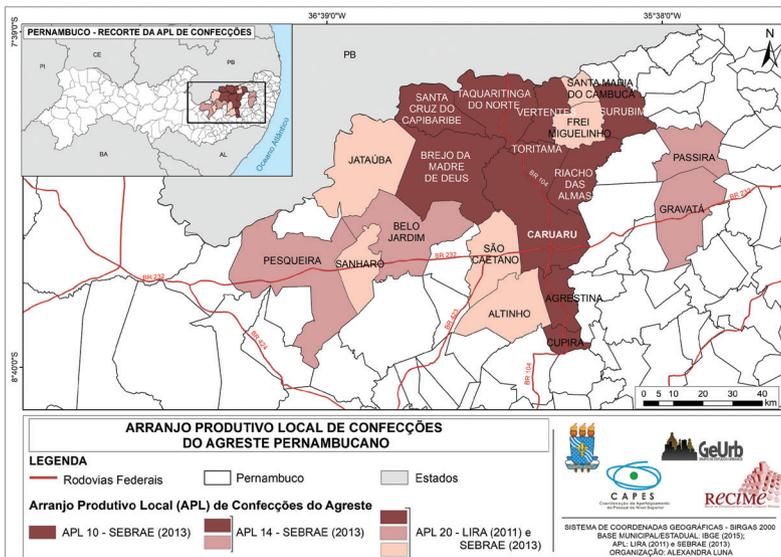
Mapa 2 – Equipamentos urbanos de Caruaru-PE

Fonte: Plano Diretor de Caruaru, 2014

Essas questões contribuem para a reestruturação urbana e da cidade e ecoam as recentes tendências da produção capitalista do espaço das escalas estadual, nacional e até mesmo global, a partir das reestruturações produtivas, urbana, sem, contudo, deixar de apresentar as particularidades das cidades médias e as suas singularidades locais, interferindo na sua dinâmica econômica, social e política.

O *boom* do consumo revaloriza o lugar de Caruaru na rede urbana pernambucana. Isso diz respeito ao crescimento regional, gerado, sobretudo por meio da confecção e de atividades correlatas. Assim, não é possível falar de reestruturação urbana de Caruaru sem tratar desse setor, que já existe há algumas décadas, mas que tem recebido crescentes investimentos em inovação e tecnologia na última década, promovendo uma especialização produtiva da região, a partir de 2002, ao ser considerado pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), Governo de Pernambuco e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) como Arranjo Produtivo Local (Xavier, 2018).

A política de promoção e apoio aos APL, fomentada pelo MDIC e com o envolvimento de vários organismos federais – inclusive o Ministério da Ciência e Tecnologia –, teve uma forte base territorial (Araújo, 2013), consistindo num amplo investimento em infraestrutura e equipamentos urbanos nessas áreas. O Estado de Pernambuco seguiu essa tendência e estabeleceu uma política de desenvolvimento regional a partir da criação de APL. Caruaru é o centro do APL de Confecções do Agreste, que contempla 20 municípios (mapa 3), entre eles, Santa Cruz do Capibaribe e Toritama,[2] e contava, em 2012, com 3.831 empresas formais e 15.826 informais no ramo de confecções (SEBRAE-PE, 2013).

[2] O estudo realizado pelo SEBRAE (2013) considerou apenas 10 municípios (Caruaru, Toritama, Santa Cruz do Capibaribe, Surubim, Cupira, Agrestina, Brejo da Madre de Deus, Riacho das Almas, Vertentes e Taquaritinga do Norte), embora reconhecesse outros quatro municípios com significativa atividade confeccionista (Belo Jardim, Gravatá, Passira e Pesqueira). Além disso, o estudo faz menção à tese

Mapa 3 – Arranjo Produtivo Local de confecções do Agreste pernambucano

Fonte: IBGE, 2015

De acordo com o ITEP,

> Arranjos Produtivos Locais (APL) são aglomerações de empresas localizadas em um mesmo território que apresentam especialização produtiva e mantêm algum vínculo de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais tais como governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. O objetivo principal de um Arranjo Produtivo Local é dinamizar as estruturas empresariais gerando renda e emprego.

Caruaru, Santa Cruz do Capibaribe e Toritama concentram as atividades do APL e são considerados os núcleos. Os três apre-

de doutorado em Geografia de Sônia Maria de Lira (2011), que enumera mais seis municípios: Altinho, Frei Miguelinho, Jataúba, Sanharó, Santa Maria do Cambucá e São Caetano. Mas o relatório reforçou sua escolha pelo aprofundamento em apenas dez municípios, porque estes concentram 95,5% das empresas formais e informais.

sentaram crescimento significativo de sua população nas últimas décadas (tabela 3). A população de Caruaru teve uma variação de 18,7% de 1991 a 2000, enquanto que Toritama e Santa Cruz do Capibaribe, de 46,2% e 54%, respectivamente. Já no decênio seguinte, essa variação foi ainda maior para Caruaru, 24,2%, e para Toritama, 63,1%, enquanto Santa Cruz do Capibaribe teve uma variação inferior de 48,3%, mas todos bem acima de Pernambuco, do Nordeste e do Brasil (SEBRAE, 2013).

Tabela 3 – Evolução da população dos três municípios centrais do APL

Municípios	**População em 1991**	**População em 2000**	**População em 2010**	**População em 2017**
Santa Cruz do Capibaribe	38.332	59.048	87.582	105.761
Toritama	14.907	21.800	35.554	44.189
Caruaru	212.938	252.987	314.912	356128

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991; IBGE, Estimativa da População 2017; BNDES, 2017a e 2017b.

De acordo com SEBRAE (2013), esse crescimento demográfico, muito acima das médias estadual, regional e nacional, deu-se em decorrência do forte fluxo migratório em direção ao APL, em busca de oportunidades de emprego. Os dados de deslocamento pendular por motivos de trabalho reforçam essa questão (tabela 4).

Tabela 4 – Deslocamento pendular para trabalho (2010)

Municípios	**Ingressos**	**Egressos**	**Saldos**
Santa Cruz do Capibaribe	2475	599	1876
Toritama	2879	247	2632
Caruaru	8535	2384	6151

Fonte: IBGE, 2017. Organização: Xavier, 2018.

Nesse contexto, insere-se a necessidade de incorporar ciência e tecnologia a produção como condição para reproduzir as condições de produção do arranjo produtivo, que articula diferentes interesses e proporciona novos mercados. A Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação de Pernambuco (Secti), em parceria com o Instituto de Tecnologia de Pernambuco (ITEP), o SEBRAE e a Federação das Indústrias de Pernambuco (FIEPE), encabeça o Programa de Produção e Difusão de Inovações para a Competitividade de Arranjos Produtivos Locais (PROAPL), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Xavier, 2018). Entram nesse cenário o Centro Tecnológico da Moda e o Armazém da Criatividade, estruturas de incentivo à inovação e ao empreendedorismo.

Com a expansão das atividades produtivas ou de suporte à confecção, os municípios que fazem parte do APL passaram por modificações estruturais nítidas na configuração espacial e na dinâmica socioeconômica (Xavier, 2018), alguns de modo mais intenso, outros de modo menos intenso. O crescimento acentuado do Produto Interno Bruto (PIB) dos três núcleos do APL, assim como a elevação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal nos dão uma dimensão do expressivo crescimento econômico e da melhoria de aspectos da vida social a partir da especialização produtiva na região (tabela 5).

Tabela 5 – PIB e IDHM dos três principais municípios do APL

Municípios	PIB 1999	PIB 2010	IDHM - 2000	IDHM - 2010
Caruaru	R$ 736.887	R$ 3.872.947	0,558	0,677
Santa Cruz do Capibaribe	R$ 114.228	R$ 766.084	0,520	0,648
Toritama	R$ 33.697	R$ 387.474	0,481	0,618

Fonte: IBGE, 2015. Organização: Twane Xavier, 2018.

Fica evidente que o processo de urbanização regional tem relação com a ampliação do setor produtivo de confecções. Embora seu peso não seja tão grande em Caruaru, por sua diversidade econômica, a cidade, na condição de intermediária, atrai recursos e investimentos, por meio de equipamentos e infraestruturas. A própria educação superior, como lugar da formação profissional e do desenvolvimento de ciência e tecnologia, entra nesse quesito.

Instituições de Ensino Superior e estruturas de suporte ao empreendedorismo e a inovação em Caruaru

Na atualidade, a ciência, a técnica e a informação passam a engendrar o processo de produção do espaço. Dessa forma, busca-se incorporar ciência e tecnologia ao território mediante ações que vinculem instituições de ensino superior, de pesquisa e de apoio à inovação e ao empreendedorismo com os setores produtivos locais e regionais.

Para Santos e Silveira (2000), o território brasileiro cria necessidades de qualificação/formação de pessoas nos lugares, impondo sua lógica ao desenvolvimento do ensino e mais ainda do ensino superior. Ao longo do tempo, com uma maior difusão do meio técnico-científico-informacional pelo território brasileiro, vê-se uma crescente demanda por novas áreas de conhecimento e a oferta de educação superior passa a se diversificar para atender as exigências desse movimento. Existe, portanto, no período recente, uma grande demanda por educação, que implica um crescimento expressivo do número de matrículas nas graduações presenciais e do número de instituições de ensino superior pelo território brasileiro. Há também uma expansão dos cursos de pós-graduação, visto que a maior parte do desenvolvimento científico e tecnológico ancora-se nesse nível (Vieira, 2017).

No início do século XXI, a expansão da educação superior brasileira é marcada por alterações na configuração espacial, tendo sua interiorização intensificada a partir de políticas públicas e dos programas federais, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação

e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Sistema de Seleção Unificada (SiSU), ampliando o número de vagas tanto em instituições públicas, quanto nas privadas. Estas últimas têm recebido incentivos governamentais, por meio do ProUni e do FIES, permitindo o acesso de uma população mais carente ao ensino privado. A atuação de grupos empresariais vinculados ao capital financeiro na educação, em certa medida, tem a anuência do Estado.

As mudanças nos padrões locacionais também se relacionam às mudanças relativas à reestruturação urbana, em que cidades de estratos inferiores da rede urbana também passam a receber equipamentos e infraestruturas antes concentradas nas grandes cidades. Assim, naquelas regiões mais distantes dos grandes centros metropolitanos, deu-se início a uma série de processos – construções de novos *campi*, concursos públicos para contratação de professores e funcionários, aumento da oferta do número de vagas para estudantes, ampliação da diversidade de cursos oferecidos. Esses novos *campi* movimentam as economias locais, atraindo novos moradores, que criam demandas nos setores de habitação, comércio e serviços.

Nesse caso, as cidades médias, pelo papel que exercem, acabam sendo privilegiadas, com rápida repercussão na vida cultural e alterações na dinâmica econômica e no papel desempenhado enquanto centralidades regionais pautadas em serviços. A presença dessas instituições amplia as possibilidades produtivas para a economia local – sem deixar de contribuir para o desenvolvimento regional, pois há, com sua presença, a dinamização econômica devido à alteração do consumo citadino (Soares, 2010).

O período técnico-científico-informacional requer um novo papel das IES, agora capazes de articular atores, agentes e escalas geográficas, mediando interesses e mobilizando recursos, para desenvolver estratégias com repercussões positivas no desenvolvimento social e econômico e com mudanças na produção do espaço urbano. Nesse sentido, as IES não são elementos apenas de uma política educacional,

mas de uma política regional, a partir da incorporação de conhecimento ao território por meio de interações espaciais interescalares.

Em Caruaru, a educação superior chegou por meio da instalação do Centro Universitário Tabosa de Almeida ASCES – UNITA (antes apenas Associação Caruaruense de Ensino Superior), pioneiro, no final dos anos 1950, no processo de interiorização da oferta de ensino superior no Norte-Nordeste, para atender a uma demanda da sociedade local. Durante 43 anos, a instituição só funcionou com dois cursos: Odontologia e Direito.

Logo em seguida, em 1960, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru também foi fundada, pela Diocese de Caruaru, oferecendo alguns cursos voltados, principalmente, à formação de professores. É provável que, naquele momento, o governo federal não tivesse um planejamento para ampliação e interiorização do ensino superior, mas aproveitou os interesses dos grupos que solicitavam autorização para funcionar e facilitou o andamento do processo (Ferreira, 2002). Para Ferreira (2002), o Governo transferiu, de forma premeditada, naquele momento, a responsabilidade do ensino superior para a iniciativa privada, atendendo às pressões da sociedade e de grupos econômicos. Durante muitos anos, apenas essas duas instituições atendiam à demanda da região e tinham um peso relevante para o desenvolvimento social e econômico. Para além disso, era necessário deslocar-se para a capital pernambucana em busca de instituições públicas e de um leque maior de cursos.

A terceira IES, também privada, só foi instalada em Caruaru em 2001. Depois disso, mais cinco instituições foram instaladas, sendo duas privadas e três públicas. O período recente é marcado por uma nova temporalidade que demonstra como a política federal de escala nacional reforça a centralidade local-regional.

É importante pensar o novo contexto em que a universidade desempenha um papel importante no processo produtivo e na inovação da produção, contribuindo para o desenvolvimento de "Sistema Produtivo e Inovativo Local", por meio da qualificação profissional e da

produção de conhecimento e de tecnologia, de acordo com as necessidades que emergem das atividades do arranjo produtivo (Firmino, 2014).

Atualmente, em Caruaru, funcionam sete IES na modalidade presencial, que oferecem centenas de possibilidades de cursos superiores (nos graus bacharelado, licenciatura e tecnólogo). Há também uma expansão da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes.

A Universidade de Pernambuco (UPE) já havia disposto, há cerca de cinco décadas, de três *campi* fora da região metropolitana. Em 2006, Caruaru recebeu uma unidade. No âmbito federal, no mesmo ano, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) também foi inaugurada; e, em 2010, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Estas duas últimas instituições contaram com recursos financeiros do Reuni, embora o Campus Acadêmico do Agreste da UFPE tenha sido instalado antes da implantação do programa, em parceria com os governos estadual e municipal.

Para a escolha da cidade de Caruaru para a instalação da UFPE foi considerada:

> [...] sua relevância no contexto atual da região do Agreste, que possui como principais características: cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria, e principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadorias. O CAA vem suprir a necessidade de ensino gratuito e de qualidade na região, visto que há cursos superiores já instalados, em sua maioria oferecidos por instituições privadas (CAA, 2007).

Em 2014, a Faculdade Maurício de Nassau (FMN) começou a funcionar também no local, por meio da ampliação da UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau que já se faz presente em várias cidades, sobretudo, do Nordeste. A cidade foi escolhida por sua localização central na região, bem como por se apresentar como polo de educação superior.

No quadro do ensino superior de Caruaru, há a presença de cursos voltados à especialidade produtiva da região – antes só encontrados na capital, como Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Design, Moda –, assim como muitos cursos voltados para a realização da vida cotidiana, para a ampliação da oferta de serviços à população da cidade e da região. A natureza, quantidade e qualidade dos cursos ofertados respondem a divisão social do trabalho e aprofundam-na, ao passo que a escolha de um curso é "uma opção social, econômica, política, cultural e territorialmente condicionada", resultante da demanda por um saber e de uma reivindicação social (Santos e Silveira, 2000, p. 60).

Ademais, fica evidente que, mesmo no caso das IES privadas, o Estado, por meio das políticas públicas voltadas ao ensino superior, destaca-se como principal agente. São novas formas com novos conteúdos e uma nova dinâmica conferida às velhas formas.

Além disso, durante os governos do Partido dos Trabalhadores, buscou-se superar a ausência de tradição do sistema brasileiro de Ciência, Tecnologia e Inovação, partindo da premissa de que não se alcança desenvolvimento econômico e bem-estar social sem investir nesses setores, fundamentais para a posição do país no mercado internacional (Rezende, 2013). Para Fernandes (2006), é importante fortalecer um sistema territorial de produção de conhecimento e inovação, voltado ao desenvolvimento regional, a partir de agentes econômicos locais, mais comprometidos com o lugar do que os que atuam em escalas mais amplas. Sem isso, a estrutura socioeconômica fica mais susceptível aos interesses externos.

Caruaru apresenta duas estruturas inovativas, que são uma resposta à necessidade abordada por Rezende (2013) e por Fernandes (2016): o Centro Tecnológico da Moda (CT Moda) e o Armazém da Criatividade, ligados ao Instituto Tecnológico de Pernambuco e ao Porto Digital, respectivamente. Ambas beneficiam, pincipalmente, empreendedores do setor de confecções. As estruturas foram instaladas em Caruaru, por sua centralidade regio-

nal e pela presença de IES, mas atendem o APL como um todo e trabalham de modo integrado às instituições de ensino, ciência e tecnologia e aos setores econômicos.

No contexto da globalização, as políticas devem fortalecer as regiões, sobretudo as que ficaram por muito tempo relegadas ao atraso, para que cada região seja a solução dos seus próprios problemas. Essas instituições são ferramentas desse tipo de política que promovem a diminuição das desigualdades regionais, ampliando a capacidade tecnológica local e regional. Assim, as estruturas inovativas fortalecem as horizontalidades ao reforçarem a solidariedade territorial, na medida em que viabilizam um aporte inovativo e tecnológico para espaços que se viam distantes geográfica e economicamente. Portanto, assim como as IES, são elementos fundamentais para o desenvolvimento regional e contribuem para a ampliação de uma massa crítica e para a conquista de novos mercados, em novas escalas, ainda que tornem o espaço mais competitivo, capaz de receber empresas com estratégias globais.

Produção, expansão e consumo na/da cidade-região

As interações espaciais articulam lugares por meio do deslocamento/fluxo material e imaterial. Nesse caso, pensamos o ensino superior em Caruaru como elemento que liga outros espaços a esta cidade, por meio do deslocamento de alunos, professores e funcionários de outros municípios. E é por meio desses deslocamentos que pessoas de áreas antes desprovidas de determinados bens e serviços passam a se conectar ao mundo.

Nos anos de 2016 e 2017, realizamos pesquisa de campo em que foi possível fazer o levantamento das cidades de origem de todos os estudantes matriculados em cinco IES, que permitiu verificar a centralidade exercida por cada uma das instituições. Embora as pesquisas tenham sido realizadas em períodos diferentes, revelam desigualdades espaciais, uma vez que os deslocamentos dão-se, em geral, a partir de locais com baixa densidade de atividades.

Ao todo, das faculdades ASCES/UNITA, FAFICA, Unifavip/Wyden, UFPE e UPE,[33] contabilizamos 19.473 alunos matriculados no ensino superior. É interessante notar que 11.743 são oriundos de outros municípios de Pernambuco, além dos 220 que vêm de outros estados, ou seja, os estudantes de fora representam mais da metade dos estudantes. Portanto, é inegável o papel das IES na centralidade caruaruense.

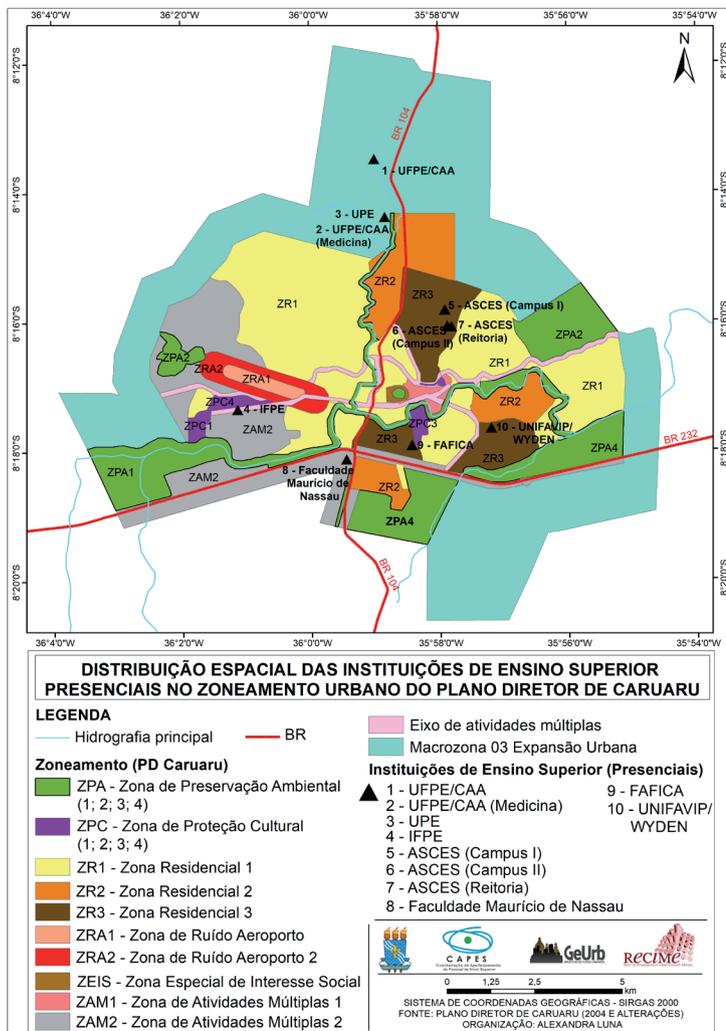
Foram aplicados, ainda, 444 questionários com os estudantes das IES presenciais de Caruaru, exceto a FMN, que não autorizou a realização da nossa pesquisa, dos quais 285 foram aplicados com pessoas do sexo feminino e 159 do sexo masculino. Os cursos foram escolhidos junto à gestão de cada IES, buscando abranger diferentes áreas do conhecimento.

Na Unifavip, foram aplicados 161 questionários com estudantes, sendo 38 de Direito, 20 de Farmácia, 52 de Arquitetura e Urbanismo, 19 de Engenharia Civil, 20 de Nutrição e 12 de Enfermagem. Na FAFICA, foram 46 questionários, 15 em Letras, 15 em Administração e 16 em Análise e Desenvolvimento de Sistema. Na ASCES, 35 de Direito, 30 de Odontologia e oito de Licenciatura em Educação Física. No IFPE, foi aplicado no seu único curso de graduação, Engenharia Mecânica, com 14 estudantes. Na UFPE, foram 42 alunos de Pedagogia, 43 de Administração e 24 de Medicina. Na UPE, foram 34 de Administração e sete de Sistema da Informação.

É notória as transformações espaciais devido à expansão do ensino superior. A doação de terra para a construção das IES, seja pelo poder público para atender a uma demanda social, seja por proprietários particulares para valorização da terra, contribui para a expansão da mancha urbana. Além disso, a localização das IES na cidade também são relevante no que diz respeito aos processos urbanos. Todas

[3] A FMN, como já dito outrora, não nos forneceu esse tipo de informação; e o IFPE forneceu dados de todo *campi*, incluindo os alunos dos cursos técnicos de nível médio, que não é do nosso interesse.

as IES públicas funcionam na periferia da cidade, contribuindo para uma maior circulação de pessoas nessas áreas (mapa 4).

Mapa 4 – Distribuição espacial das instituições de ensino superior presenciais no zoneamento urbano do Plano Diretor de Caruaru

Fonte: Plano Diretor de Caruaru, 2014 e alterações.

ASCES, FAFICA e Unifavip, de acordo com o Plano Diretor--PD de 2004 (Caruaru, 2004), situam-se na Zona Residencial 3, que corresponde a parte dos bairros do Maurício de Nassau, Petrópolis, Universitário e Indianópolis e seu uso é predominantemente habitacional unifamiliar e multifamiliar. No PD, já se apontava a tendência à ocupação e à verticalização, em razão da presença de equipamentos urbanos. Além disso, a área onde se localiza a Unifavip/Wyden, no bairro de Indianópolis, tem passado por profundas transformações, em virtude da instalação do Caruaru Shopping, em 1999, da própria IES, em 2001, e, mais recentemente, em 2015, do WA Hotel Caruaru. É notório o crescimento das construções no entorno desses empreendimentos e a valorização imobiliária da área, inclusive ao lado do shopping, onde há um grande empreendimento imobiliário.

A UPE, no Polo Caruaru, e a UFPE estão dentro da área correspondente à ampliação da Macrozona 03 de Expansão Urbana, pela Lei Complementar 008/2006. São áreas que estão no limite do perímetro urbano e que têm recebido grandes equipamentos urbanos, como o Polo Caruaru, o Alphaville Caruaru, o Hospital Mestre Vitalino, o Makro e a Universidade Federal de Pernambuco, fazendo com que haja uma intensificação da ocupação dessa área.

A Maurício de Nassau e o IFPE estão na Zona de Atividades Múltiplas 2, que tem uso majoritariamente industrial e de comércio atacadista e serviços, compreendendo os distritos industriais e a área de expansão em seu entorno, ao norte do Aeroporto e ao sul da BR-232.

A implantação e a localização das IES mais recentes reforçam a estrutura urbana pré-existente, ao mesmo tempo em que, contribuem para organização interurbana/reforço de centralidade, ao instalarem-se em áreas de expansão urbana e nas proximidades dos principais eixos viários que ligam Caruaru a sua região.

A Unifavip/Wyden, que está interligada ao Caruaru Shopping, e a UPE e a UFPE (Medicina), que funcionam dentro do Polo Caruaru, contribuem para a atração de consumidores para os

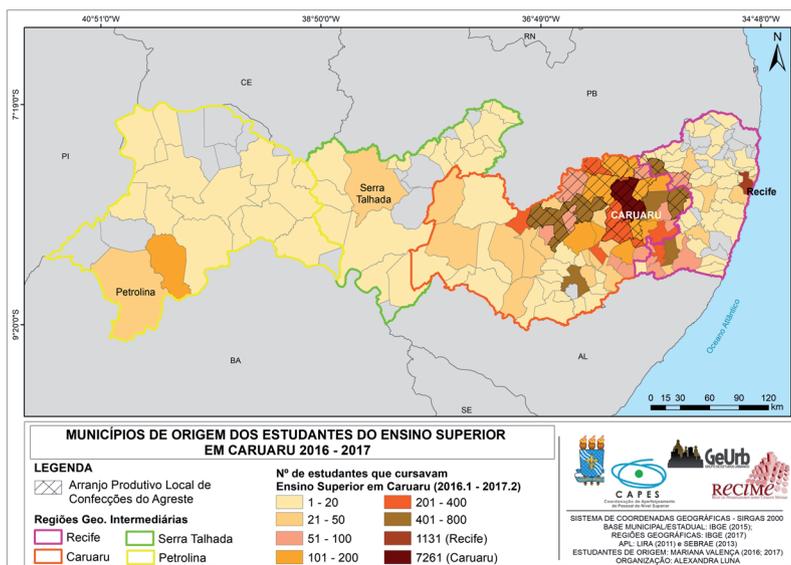
centros de compras e serviços, favorecendo a reprodução do capital, criando áreas no interior do espaço urbano com expressões de centralidade.

Nota-se também a valorização de áreas pelo mercado imobiliário, evidenciada por sua estrutura, nos bairros Universitário e Indianópolis. A demanda por moradia, para atender aos estudantes e professores que passam a estabelecer moradia na cidade, certamente interfere nesse processo. Há também uma reestruturação do espaço interno da cidade com a chegada de estudantes do ensino superior. Há uma valorização de determinadas áreas, em função da demanda por moradia e por outros serviços essenciais e por comércio.

O espaço urbano de Caruaru vai se conformando como uma mancha urbana descontínua, de bordas indefinidas e vazios urbanos com a ocupação de áreas afastadas das já consolidadas, penalizando, sobretudo, as camadas mais pobres da sociedade com a locação de empreendimentos habitacionais populares cada vez mais distantes, cuja viabilidade econômica configura-se também pela distância das áreas centrais, dificultando a mobilidade e o acesso a bens e serviços (Oliveira, 2016). As Leis que ampliaram o perímetro urbano já previam determinados equipamentos urbanos, inclusive a instalação da UFPE.

Aos poucos, há uma mudança na dinâmica intraurbana, exigindo investimentos em serviços coletivos e em equipamentos urbanos, pouco presentes nessas áreas. Além disso, no atual contexto social em que há uma maior demanda por qualificação profissional, a educação superior incorpora-se às diversas atividades produtivas.

Os números da pesquisa revelam, e isso fica nítido nos mapas, que a centralidade de Caruaru no que diz respeito ao serviço de educação superior vai além da sua região imediata. Os municípios que mais enviam estudantes para cursar o ensino superior em Caruaru estão dentro da sua região intermediária, mas, no total, foram identificados 154 municípios do estado de Pernambuco (mapa 5), além dos municípios de outros estados.

Mapa 5 – Municípios de origens dos estudantes do ensino superior em Caruaru 2016 - 2017

Fonte: IBGE, 2015/2017

Além disso, os municípios do APL de Confecções, considerando o APL 20, estão entre os com maior número de estudantes do ensino superior de Caruaru, como Belo Jardim (763), Toritama (366), Santa Cruz do Capibaribe (395), Pesqueira (408). O enriquecimento pela confecção contribui para uma ampliação do consumo, inclusive de serviços mais complexos, como o ensino superior. O crescimento regional explica os novos padrões de consumo.

O deslocamento de pessoas para estudar em Caruaru revela as diferenças que existem entre os lugares. De um lado, Caruaru, concentrando fixos que estabelecem relações com seu entorno; de outro, diferentes lugares com uma baixa densidade técnico-científica que precisam recorrer a outros espaços para viabilizar sua reprodução socioespacial.

Esses deslocamentos têm um custo e são, portanto, seletivos. Há uma clivagem econômica de acordo com os cursos e com os

custos para se deslocar e/ou manter-se na cidade. Essa centralidade é seletiva, assim como o tipo de curso e de IES são seletivos. Quem tem acesso é quem pode acessar essa centralidade. Há assim centralidades diferentes. Além disso, esses deslocamentos resultam de uma totalidade, das condições produtivas e da ação do Estado, fazendo com que os lugares relacionem-se por meio de seu aparato técnico. Portanto, podem ser vistos como interação, lugar da ação e da troca, em que a sociedade articula-se entre si aos diversos lugares, que, nas suas singularidades, articulam-se a espaços globais.

Ademais, a oferta do serviço especializado de educação superior (privada) localizado numa cidade média para uma região dá-se numa relação de horizontalidade, mas que, no entanto, pode ser controlada por agentes econômicos externos (Sobarzo, 2008), numa relação de verticalidade. Em Caruaru, há a presença de instituições que atuam por meio de lógicas definidas pelas interações com o capital de abrangência nacional e internacional, como é o caso da Unifavip/Wyden e da Faculdade Maurício de Nassau. Há relações entre lógicas, agentes e empresas que atuam em múltiplas escalas e que contribuem tanto para fortalecer a especialização produtiva quanto para diversificar a produção regional. A articulação de agentes e os arranjos político-institucionais constituem espaços seletivos, como um meio e um produto de estratégias político-econômicas. Geram-se processos de reescalonamento em Caruaru, por meio de seus potenciais produtivos, técnicos e políticos.

Desse modo, acreditamos ser possível falar de reestruturação urbana e reestruturação da cidade a partir do Ensino Superior, na medida em que esse reflete ao mesmo tempo em que interfere no crescimento econômico regional, alterando os papéis e as funções urbanas de Caruaru e de toda sua região, além das transformações internas ocasionadas pela expansão da educação superior.

Caruaru: uma cidade de responsabilidade territorial?

A região de Caruaru é marcada pelo setor de confecções em que se manifestam desigualdades socioeconômicas e territoriais. O ensino superior tem papel crucial não apenas para o crescimento econômico e para o fortalecimento e especialização do arranjo produtivo, mas também social, inclusive minimizando as desigualdades.

Para Santos e Silveira (2000), bens e serviços de interesse geral, como a educação, quando não têm uma oferta pública universal, são disponibilizados pelo setor privado, de acordo com interesses e decisões políticas. O setor privado segue a lógica do mercado, é orientado pela demanda solvente, ao passo que cabe ao setor público equilibrar essas questões, ofertando educação superior em áreas menos favorecidas social e economicamente. No entanto, há uma lógica de mercado que orienta e que também está introjetada nas IES públicas, na medida em que existe uma disputa por matrículas para garantir verbas, que são destinadas de acordo com a produtividade das instituições. E, ainda, como já foi dito anteriormente, a política de educação superior na escala nacional, que beneficiou diferentes estratos da rede urbana e regiões anteriormente desprivilegiadas, também estava articulada a outras políticas setoriais; entre elas, a política de ciência, tecnologia e inovação e a política que promoveu os APL. Sendo assim, há um viés econômico muito forte presente na política de educação superior. Contudo, ainda assim é preciso reconhecer o caráter social desse processo.

Como boa parte dos alunos vem de outros municípios, sobretudo da Região Intermediária de Caruaru, contribui para uma maior articulação e fortalecimento regional, por meio da dinamização econômica com incorporação de ciência, tecnologia e inovação a produção. Além disso, a qualificação de pessoas altera o quadro socioeconômico dos municípios emissores de estudantes. Muitos são os primeiros da família a cursarem o ensino superior. Há uma maior integração socioterritorial intensificada pela educação.

Há o aumento da produção, expansão e consumo da cidade/região, alavancada pelo crescimento econômico. Entretanto, queremos enfatizar a ampliação da dimensão humana, seguida de uma ampliação do exercício da cidadania, por meio do acesso a determinados serviços, antes inacessíveis para grande parcela da população. Assim, mesmo que haja uma lógica do capital guiando este processo, tem-se o estabelecimento de interações espaciais dentro da região, que a refuncionalizam dentro de um quadro socioeconômico na rede urbana, redefinindo a centralidade de Caruaru com uma dimensão mais cívica, pautada nas horizontalidades, embora, voltamos a repetir, esse não seja o interesse do capital.

Para Trindade Jr. e Madeira (2016), isso ajuda a pensar em territórios menos corporativos, voltados a uma ordem territorial cuja cidadania é vetor da estruturação de objetos e ações que dão sentido à dinâmica espacial, de encontro aos modelos que reforçam assimetrias territoriais, pautadas em verticalidades. É possível pensar em novas geografias do desenvolvimento a partir de um modelo cívico de ordenamento territorial, conforme apontado por Santos (2007), que colocam a cidade como o *locus* do exercício pleno da cidadania.

Como no período técnico-científico-informacional, as cidades médias são importantes nós da rede, articulando múltiplas escalas ao permitir intermediação entre o local e o global, sendo assim importante elo de estruturação do território regional. Enquanto encruzilhada de horizontalidades e verticalidades, as cidades médias, no contexto atual, ampliam as interações espaciais interescalares, que agora são também heterárquicas. Essas cidades possibilitam acesso a bens e serviços mais sofisticados, pela centralidade que exercem.

Desse modo, ao apresentarem alternativas ao entorno, com “a implantação de equipamentos e infraestrutura urbana de natureza socioeconômica e voltados à modernização territorial, que possibilita o acesso a pessoas antes privadas, pela distância espacial e econômica, dos municípios vizinhos” com impacto no território, essas cidades apresentam uma “responsabilidade territorial” (Bitoun, 2009).

A cidade de Caruaru, com o seu leque de comércio e serviços, é historicamente importante nó de articulação regional. Com o ensino superior, a cidade tem seus papéis e funções ampliados, por meio de uma política setorial do Estado nacional de caráter regional, mediante mudanças e permanências em sua história recente, com importantes repercussões socioeconômicas no território regional.

Considerações finais

Caruaru tem peso econômico e demográfico dentro de Pernambuco e conta com importantes equipamentos urbanos para atender não apenas à sua população, mas também de toda a sua região influência. Seu processo atual de urbanização tem relação com a ampliação do setor produtivo de confecções e de atividades correlatas. Como cidade intermediária, Caruaru atrai equipamentos e infraestruturas de suporte às atividades do Arranjo Produtivo Local de Confecções do Agreste, a exemplo do ensino superior e de estruturas inovativas.

A expansão do ensino superior em cidades médias atende às novas exigências econômicas de incorporação de ciência e tecnologia ao território e a produção. Nesse sentido, a presença de IES é um importante vetor na dinâmica socioespacial não apenas no que diz respeito às mudanças de ordem física, mas que possibilitam o desenvolvimento regional, por meio da oferta de conhecimento e cultura à sociedade. Nesse contexto, as cidades médias passam a ter uma importância ainda maior na articulação de escalas dentro da rede urbana. Os papéis e as funções de Caruaru só são regionais e reforçados nessa extensão escalar porque há uma tendência à constituição da dimensão regional que se constrói no momento em que Caruaru extrapola as interações territoriais regionais para as interações espaciais, atingindo as escalas nacional e global descontinuamente, portanto, com vistas às articulações que são reforçadas pelos agentes atuantes na produção desta cidade. Vai se constituindo um

território produtor de conhecimento e de suporte à inovação, a partir da instalação e ampliação das IES, além das estruturas inovativas por sua condição de intermediação na rede urbana.

Em Caruaru, nota-se a presença de cursos voltados à especialidade produtiva. E grande parte dos estudantes vem da Região Intermediária de Caruaru, mais ainda, dos municípios da região enriquecidos recentemente pela confecção. O *boom* no consumo, inclusive do serviço de educação, pode ser explicado pelo crescimento regional do APL.

Nesse sentido, o ensino superior, associado a outras questões territoriais, vem contribuindo para o processo de reestruturação urbana, a partir das novas possibilidades de interações espaciais interescalares, embora sejam mudanças muito recentes que ainda estão em curso em termos de reestruturação econômica da cidade e da região.

As IES, associadas às estruturas inovativas, permitem que Caruaru e região articulem-se com escalas mais amplas inserindo--as no seio da globalização. Mas entendemos que a constituição de um território agora também marcado, ainda que de modo incipiente, pela ciência, tecnologia e inovação fortalece, mais ainda, as horizontalidades e a solidariedade no território regional, ao permitir um aporte inovativo e tecnológico para espaços que se viam distantes geográfica e economicamente. Portanto, as IES são vetores fundamentais para o desenvolvimento regional que fazem de Caruaru uma cidade de "responsabilidade territorial", podendo, dessa forma, ajudar a pensar o ordenamento territorial de modo menos corporativo e mais cívico, na medida em que ampliam o exercício da cidadania.

Referências

ANDRADE, M. C. DE. A terra e o homem no Nordeste: contribuições ao estudo da questão agrária no Nordeste. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ARAÚJO, T. B. "Desenvolvimento regional brasileiro e políticas públicas federais no governo Lula". In SADER, E. (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

BITOUN, J. "Tipologia das cidades brasileiras e políticas territoriais: pistas para reflexão". In BITOUN, J. e MIRANDA, L. (Orgs.). Desenvolvimento e cidades no Brasil: contribuições para o debate sobre as políticas territoriais. Recife: FASE, 2009. pp. 17-44.

BNDES. Informações socioeconômicas municipais. Caruaru. Pernambuco. 2017a.

______. Informações socioeconômicas municipais. Santa Cruz do Capibaribe. Pernambuco. 2017b.

CAA. Campus acadêmico do agreste. Disponível em: http://www.ufpe.br/caa/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=71. Acesso em: 13 jul. 2015.

CARDOSO, M. F. T. C. "Caruaru: a cidade e sua área de influência". In: Revista Brasileira de Geografia. out.-dez. 1965.

CARUARU. Lei complementar nº 005 de 27 de julho de 2004: Plano Diretor de Caruaru. 2004

______. Lei complementar n.º 007, de 05 de setembro de 2006. 2006a.

______. Lei complementar n.º 008, de 13 de novembro de 2006. 2006b.

______. Lei complementar n.º 022, de 02 de setembro de 2010. 2010.

______. SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E ECONOMIA CRIATIVA. Nota técnica 01/2017. 24 fev. 2017.

CONDÉ, J. Terra de Caruaru. 6. ed. Caruaru: W. D. Porto da Silva, 2011.

FERNANDES, A. C. “Sistema territorial de inovação ou uma dimensão de análise na Geografia contemporânea”. In SPOSITO, E. S. et. al. (orgs.). A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões de análise e da ação. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

FERREIRA, J. E. “Caruaru nos anos 60: aspectos histórico-econômicos e educacionais”. In CALADO, A. J. F. (org.). Educação e Protagonismo: relatos e análises de experiências do cotidiano escolar. João Pessoa: Ideia Editora Ltda, 2002, pp. 43-58.

FERREIRA, J. E. Ocupação humana do Agreste pernambucano: uma abordagem antropológica para a história de Caruaru. Caruaru: Ideia, 2001.

FIRMINO, A. L. DA S. A interiorização das universidades federais e os arranjos produtivos locais : o caso da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE). (Dissertação). Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Divisão do Brasil em regiões funcionais urbanas. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.

______. Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias . Rio de Janeiro : IBGE, 2017.

______. Divisão Urbano-Regional. Rio de Janeiro: IBGE, 2013

______. Regiões de Influências das Cidades – 1993. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

______. Regiões de Influências das Cidades – 1978. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

______. Regiões de Influências das Cidades – 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

______. Séries Históricas. s.d.

______. Enciclopédia dos municípios brasileiros. v. XVIII. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

______. Censo Demográfico 1920. Rio de Janeiro: IBGE, 1920.

______. Censo Demográfico 1940. Rio de Janeiro: IBGE, 1940.

______. Censo Demográfico 1950. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

______. Censo Demográfico 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

______. Censo Demográfico 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

______. Censo Demográfico 1991. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

______. Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

______. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IPHAN. Feira de Caruaru, patrimônio cultural brasileiro. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Feira%20de%20Caruaru.pdf. Acesso em: 2 fev. 2016.

ITEP. CT DA MODA. Disponível em: www.itep.br/ct-moda-caruaru.

LIRA, S. M. "Os aglomerados de micro e pequenas indústrias de confecções do agreste/PE: um espaço construído na luta pela sobrevivência". Revista de Geografia da UFPE, Recife, n. 23, v. 1, pp. 98-114, 2006.

NEVES, A. L. Estudo morfológico de cidades do agreste pernambucano – século XVIII e XIX. (Dissertação). Pernambuco: UFPE, 2003

OLIVEIRA, A. G. Crescimento urbano versus urbanidade: estudos sintáticos da espacialidade de Caruaru-PE. (Dissertação). Recife: UFPE, 2016

REZENDE, S. M. "Uma década de avanço em ciência, tecnologia e inovação no Brasil". In SADER, E. (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013

SANTOS, M. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

______. A urbanização brasileira. São Paulo: Edusp, 2009.

______ e SILVEIRA, M. L. O ensino superior público e particular e o território brasileiro. Brasília: ABMES, 2000. 163 p.

SANTOS, V. J. Falas da cidade. Um estudo sobre as estratégias discursivas que constituíram historicamente a cidade de Caruaru-PE (1950-1970). (Dissertação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

SEBRAE-PE. Estudo Econômico do Arranjo Produtivo Local de Confecções do Agreste Pernambucano, 2012. Recife: SEBRAE, 2013.

SILVA, J. D. "Algodão: O "Ouro Branco" de Caruaru e do Nordeste". In: Jornal Vanguarda. 03 jul. 2010. Disponível em: http://www.jornalvanguarda.com.br/v2/?pagina=noticias&id=6368. Acesso em: 2 out. 2016.

SOARES, B. R. et. al. "Uberlândia (MG): leituras geográficas de uma cidade média em transição". In: ELIAS, D. et. al. Agentes econômicos e reestruturação urbana e regional: Tandil e Uberlândia. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOBARZO, O. "As cidades médias e a urbanização contemporânea". Cidades, v.5, n.8, 2008.

TRINDADE JR., S.C. C. e MADEIRA, W. V. "Polos, eixos e zonas: cidades e ordenamento territorial na Amazônia". In: PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v. 9, n. 1, p. 37-54, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs ISSN 1984-4352.

VIEIRA, D. J. "Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional?" In: MONTEIRO NETO, A; CASTRO, C. N. DE, e BRANDÃO, C. A. Desenvolvimento Regional no Brasil - Políticas, estratégias e perspectivas. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

XAVIER, T. Transformações urbanas no Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco: um olhar sobre Santa Cruz do Capibaribe. (Dissertação). Recife: UFPE, 2018.

Heterarquias conhecimento. As instituições de ensino superior. Papéis e funções de Marília/SP na rede urbana

Pablo Muryllo de Oliveira
Márcio José Veríssimo Catelan

Introdução

As redes são a base para entendermos a estruturação do espaço, principalmente a partir das revoluções industriais e tecnológicas que ocorreram durante a história da humanidade. Partindo do entendimento de que o espaço é articulado e estruturado pelas redes, diversos autores contribuíram com seus estudos para apreendermos como o espaço é produzido, bem como suas diversas relações. Um dos autores a pensar o espaço a partir de uma estruturação em rede foi Walter Christaller (1933). O estudo desse geógrafo contribui imensamente para entendermos que existe uma hierarquização espacial e essa ideia forneceu elementos teórico-metodológicos para que Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) caracterizassem e classificassem os centros urbanos brasileiros.

Nesse sentido, o IBGE, a partir das contribuições de Christaller, publicou, em 1972, o primeiro estudo sobre a rede urbana brasileira, intitulado de Região de Influência das Cidades (REGIC). Esses estudos são realizados, pelo menos, uma vez por década, tendo publicações em 1987, 1993, 2003 e, o mais recente, em 2007. Nessas

publicações, além do aspecto teórico-metodológico que embasam a pesquisa, são apresentados diversos mapas que ilustram as diversas redes urbanas do território brasileiro e de suas articulações. Esses mapas mostram a abrangência e a amplitude de atuação de cada cidade na rede e, também, sua posição na hierarquia urbana, tendo como parâmetros para sua classificação a complexidade de seus papéis e funções que são desempenhadas perante o conjunto de cidades. Essa pesquisa elaborada pelo IBGE é extremamente importante e rica em informações para entendermos a formação espacial, em rede, do território brasileiro. Sendo assim, o estudo traz diversos aspectos comparativos de tempo pretéritos das redes urbanas e que podem ser comparados ao atual contexto das cidades brasileiras.

Entretanto, como toda teoria ou modelo explicativo de algum fenômeno ou processo, a Teoria das Localidades Centrais tem limitações. Essas limitações partem, principalmente, da sua contextualização histórica. Os estudos de Christaller são do início do século passado e, nessa época, não havia ocorrido o grande avanço técnico e tecnológico da Guerra Fria e que culminou na Globalização, que teve seu início, como já foi citado, na década de 1970. Esse período (Globalização) se distinguiu em nossa história com a rápida difusão das redes imateriais, articuladas pelos satélites e pelo surgimento da internet. Esse processo redefiniu abruptamente o modo como o espaço é produzido atualmente, tendo como principais características dessa fase a instantaneidade, o signo da velocidade e as técnicas (Santos, 2006). Desse modo, o IBGE, em sua publicação da REGIC de 2008, considerou a

> introdução de novas tecnologias e alterações nas redes técnicas, o aprofundamento da globalização da economia brasileira e o avanço da fronteira de ocupação imprimiram modificações marcantes no território, o que indica a oportunidade de atualizar-se o quadro das regiões de influência das cidades (IBGE, 2008, p.9).

O paradigma da Hierarquia Urbana nos ajuda a entender a estruturação mais rígida das redes urbanas, mas esbarra nas inovações técnicas e nas novas articulações entre as redes, cidades, empresas e pessoas que esses avanços possibilitaram. Essas novas interações redefiniram e ampliaram, em quantidade e qualidade, as escalas de atuação de processos e fenômenos sociais, espaciais e econômicos. Desse modo, aparece uma forma complementar aos conteúdos contemporâneos do padrão hierárquico a fim de compreender o complexo arranjo entre escalas, redes e cidades que é a Heterarquia Urbana – noção denominada por Catelan (2013) para se compreender interações complexas da rede urbana, que vamos tomar como ponto de partida para nossa leitura na cidade de Marília/SP.

Nesse contexto, a rede urbana é, então, lida a partir de um par hierarquia-heterarquia, buscando compreender como na cidade de Marília, seus papéis e funções, com a presença de grandes equipamentos como as Instituições de Ensino Superior (IES), são exercidos por esta cidade, promovem um reforço do padrão hierárquico, mas combinado com as relações e articulações inter e multiescalares que valorizamos por meio da proposta da heterarquia urbana.

As Redes Geográficas, as Interações Espaciais Interescalares e a Heterarquia Urbana

A Heterarquia Urbana se pauta intrinsicamente nas interações espaciais interescalares decorrentes das conexões, articulações e seus fluxos na rede urbana em múltiplas escalas (Catelan, 2013). Nesse sentido, esse conceito tem como premissa de que a estruturação em rede de cidades vai além daquelas definidas pelo paradigma da Hierarquia Urbana, e que os fluxos no movimento relacional do espaço atingiram uma complexidade maior que aquela revelada pelo padrão hierárquico. Esses movimentos condizem com os vetores horizontais e extrapolam o padrão verticalizado e hierarquizado proposto pela Teoria das Localidades Centrais elabo-

rada por Christaller (1933). As relações entre as cidades não estão condicionadas unicamente por interações e um mesmo extrato da rede urbana. Uma cidade que está abaixo da metrópole na hierarquia urbana mantém interações com outras cidades de níveis hierárquicos diferentes e de outras redes na qual ela não pertence, sem necessariamente ter que "passar", de algum modo, por degrau a degrau da rede urbana. Essas interações e fluxos só foram possíveis com o adensamento da complexidade espacial que pode ser compreendida a partir do meio técnico-cientifico-informacional (Santos, 2006). Assim sendo, as redes se tornam mais complexas e as escalas de atuação das cidades e empresas se ampliaram, tanto em quantidade como em qualidade.

A noção de Heterarquia Urbana, elaborada por Catelan (2013), explicita e denomina o que sempre chamamos de relações "não hierárquicas" que ocorrem na rede urbana. Revela, também, as interações entre o espaço, tempo, movimento (Santos, 1998) e as escalas geográficas, utilizando-as como recurso analítico para entendermos a atual configuração do conjunto de cidades articuladas em redes. Para ajudar a definição de como se dão essas articulações, o autor utiliza o conceito de interações espaciais que já foi trabalhado por muitos outros autores, mas que não a utilizavam "como uma perspectiva metodológica para a construção de uma teoria espacial de articulações entre escalas" (Catelan, 2013, p. 37). As interações espaciais, desse modo, são todos os movimentos da sociedade no espaço, e que elas podem ser "as intra e interurbanas, as intrarrede e as que se dão entre redes de cidades" (Catelan, 2013, p. 12).

Nessa perspectiva, das interações espaciais interescalares, ocorrem a ressignificação das múltiplas escalas dos processos urbanos. Essa ressignificação parte das articulações entre as escala local, regional e global que o processo de globalização possibilitou. Desse modo, os papéis e funções de cada cidade na rede urbana vão sendo alterados e complexificados trazendo novos conteúdos e formas

mais relacionais de estruturação da rede urbana. Essa estruturação não é percebida somente pelo padrão hierárquico por que

> Valorizamos aqui a diferenciação das funções e dos papéis desempenhados pelas cidades. O padrão hierárquico continua a existir, no entanto, torna-se insuficiente para explicar os conteúdos advindos do aumento das interações espaciais sob a égide da globalização. Os nós das redes ampliam-se não somente em quantidade, como também em complexidade técnica, territorial e econômica, ocorrendo maior sinergia entre os papéis de cada cidade na rede urbana, em cada escala geográfica e na interação entre elas (Catelan, 2012, p. 61).

A Heterarquia Urbana não substitui ou exclui o paradigma da Hierarquia Urbana, pelo contrário, ela salienta as relações hierárquicas que ocorrem na rede urbana e, ao mesmo tempo, avança na direção de pensarmos a realidade urbana a partir das duas perspectivas analíticas. Portanto, a hierarquia e a heterarquia urbana se completam e possibilitam um melhor entendimento desse complexo arranjo entre redes, escalas, movimento, espaço e tempo que reconfiguram as cidades, seja no âmbito de sua morfologia urbana, ou de seus papéis e funções desempenhadas na rede urbana, e, por consequência, no sistema urbano brasileiro.[11]

O par hierarquia-heterarquia: uma proposta teórico-metodológica para as análises das cidades articuladas em redes

Além desses pontos que elencamos, vale ressaltar que em Catelan (2013) e Sposito e Catelan (2014) a proposta teórico-metodológica que pode nos ajudar a entender as cidades médias – mas

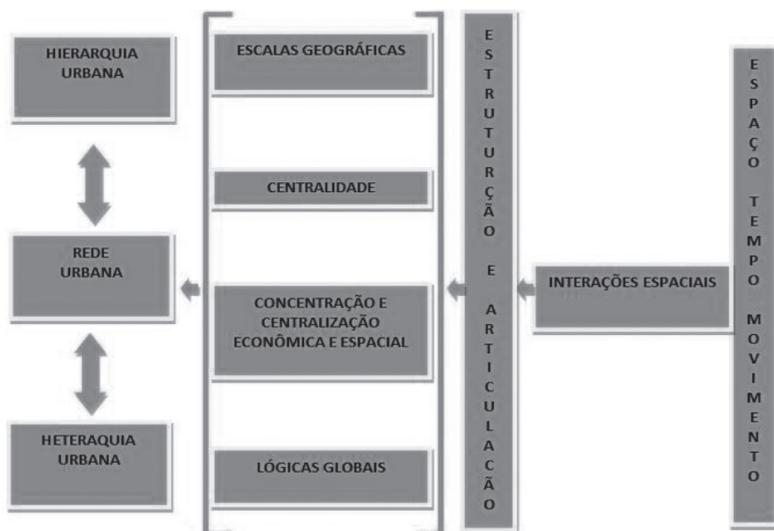
[1] Sposito (2018) entende como sistema urbano brasileiro a articulação das diversas redes urbanas brasileiras, ou seja, uma rede de redes urbanas.

não apenas esse tipo de cidade – no contexto da globalização, e que são articuladas e potencializadas pelas e por diversas redes (técnicas e urbanas), avançou para uma construção de um par dialético, o que, para nós, aparece como uma proposta capaz de oferecer elementos para compreendermos as relações na produção da cidade de Marília e seus conteúdos. Essa proposta parte, então, do pressuposto de pensarmos essas cidades a partir de um par dialético. Esse par seria composto pela Hierarquia Urbana e pela Heterarquia Urbana. A Hierarquia Urbana, como já destacamos, é baseada nas ideias do paradigma das Localidades Centrais de Walter Christaller (1933), tem um cunho quantitativo e classifica em níveis de funcionalidade as cidades de uma dada rede urbana, a partir da complexidade dos papéis e funções, que cada Localidade Central detém, sendo assim, ela cria um parâmetro vertical de cidades que "comandam" e cidades que são "comandadas". Já a Heterarquia Urbana foi elabora por Catelan (2012) e, em suma, nos ajuda a pensar as cidades a partir das relações horizontais que elas têm, tendo em vista seu complexo arranjo em redes (materiais e imateriais) que as articulam em múltiplas escalas. Sposito e Catelan (2014), pensando nas potencialidades de cada modo de estruturação em rede dessas cidades, os autores propuseram o par Hierarquia-Heterarquia Urbana como modo de pensarmos a complexidade que está posta.

> São relações de interações entre o espaço, tempo e escalas geográficas, que agregam maior funcionalidade as cidades, e que modificam a inserção das lógicas advindas da escala global, como também às de cunho local e regional, de forma que não se sobreponha de forma hierárquica, num contexto onde as ações tenham um sentido vetorial único e verticalizada, mas que as influências tenham uma horizontalidade, e uma inter e múltipla escalaridade. Aonde as mudanças locais e regionais também influenciam na escala global, transformando na maneira em que as ações de escalas de níveis hierárquicos superiores produzam tal espaço (Oliveira, 2017, p. 30).

Para entendermos o contexto da cidade e o urbano na atualidade, faz-se necessário utilizarmos ferramentas teórico-metodológicas para auxiliar nossas análises. Nesse sentido, utilizaremos uma proposta elaborada por Catelan e Sposito (2014), que visa, em suma, pensar as cidades e a urbanização contemporânea a partir das inúmeras redes que se formam e que se articulam, a partir de cada cidade e entre as cidades. A premissa dos autores parte da ideia de pensarmos essas cidades no âmbito da rede urbana em toda sua complexidade e possibilidades de articulações. É a tentativa de entender os aspectos quantitativos e qualitativos da cidade estrutura em rede e suas conexões.

O organograma 1 ilustra a estrutura teórico-metodológica que os autores da proposta organizaram, a fim de evidenciar as possibilidades analíticas da utilização do par hierarquia-heterarquia para a o estudo da rede urbana, sob a égide do processo de globalização.

Organograma 1 – Estrutura teórico-metodológica para leitura do par Hierarquia-Heterarquia Urbana

Fonte: Sposito e Catelan (2014). Extraído de Catelan (2016). (Tradução nossa)

As ideias se complementam (Hierarquia e Heterarquia Urbana) a fim de nos ajudarem na elaboração de um arcabouço teórico-metodológico, que nos ofereçam elementos para os estudos na área de Geografia Urbana, e não apenas para os estudos das Cidades Médias.

Na era da Globalização, é necessário utilizar novas possibilidades e perspectivas teóricas para analisar a urbanização contemporânea. Os conteúdos elencados por Catelan (2016) para se compreender as relações complexas na rede urbana – Escalas Geográficas, Centralidade, Concentração e Centralização Econômica e Espacial, e Lógicas Globais – são dimensões analíticas pelas quais poderemos compreender a cidade de Marília e as relações que nela se deram quando articulamos a presença das universidades, a consolidação das indústrias do setor alimentício e os equipamentos e serviços de saúde. Portanto, a partir do par hierarquia-heterarquia, fica evidente que as estruturações das redes e das escalas se redefinem, como também, os papéis e funções urbanas desempenhadas por cada cidade. Desse modo, a capacidade de atrair, dispersar e articular os diversos fluxos que circulam nas redes se redefine, alterando, assim, a centralidade urbana de cada nó da rede.

Fluxos, fixos, escalas, articulações em redes e movimentos: a constituição das Centralidades Urbanas

As cidades médias são cidades que exercem um papel importante na configuração da rede urbana. Essas dinâmicas são condicionadas e condicionantes da produção do espaço intra e interurbano e, de certo modo, (re)configuram sua atuação em múltiplas escalas geográficas. Partindo disso, expomos a maneira que entendemos como se configuram essas cidades, tendo em vista as centralidades que elas exercem, seja em um nível local (intraurbano) ou regional (interurbano) articulada pelas redes, que se configuram e reconfigu-

ram-se a partir dessas articulações, não deixando de lado os ditames do processo de urbanização atual e da globalização.

Claval (2000), referenciando a interpretação geográfica da centralidade, afirma que ela não é uma "propriedade geométrica estável", pois depende dos fluxos de pessoas, ideias, mercadorias, capitais etc., e que essas interações foram afetadas pelo processo de densificação dos meios de comunicação e transporte cada vez mais rápidos.

Revisitando a obra máxima de Milton Santos (A Natureza do Espaço, 1996), o autor nos traz a possibilidade de entendermos o espaço a partir dos fixos e fluxos. Sabemos que é uma hipótese inicial e que vai se complexificando durante a obra do autor, resultando no conceito de espaço, no qual ele expressa a complexidade da realidade geográfica a partir dos sistemas de objetos e o sistema de ações.

> O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (Santos, 2006, p. 39).

Santos propõe, nesse sentido, que o sistema de objetos, em suma, é a realidade materializada pela sociedade em objetos fixos no território, tendo a perspectiva das materialidades do espaço. Já os sistemas de ações seriam as relações sociais e as ações (econômicas, políticas, administrativas, capitalistas etc.), de forma simplista,

os fluxos, de todos os tipos, materiais e imateriais. Desse modo, é importante ressaltarmos a relação dialética entre fixos e fluxos, verticalidades e horizontalidades, materialidade e imaterialidade, espaço e tempo. Todos esses pares estão contidos na definição de Espaço Geográfico de Milton Santos, sintetizada pelo par: sistema de objetos e sistema de ações. Sendo assim,

> Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam (Santos, 1982, p. 53 e Santos, 1988, pp. 75-85).

Partimos da compreensão de "que não existe cidade sem centralidade" (Whitacker, 2003, p.127). Desse modo, toda cidade (pequena, porte médio ou grande), no âmbito demográfico, ou a partir das suas relações hierárquicas e heterárquicas em redes urbanas, mantém no mínimo um centro. Além disso, partimos do pressuposto de que essa realidade pode ser alterada, ou seja, uma cidade com uma configuração monocêntrica (com apenas um centro) pode ser alterada e passar a ser uma cidade policêntrica e/ou multicêntrica ou vice-versa. Segundo Whitacker (2010), a Policentralidade é percebida na estruturação intraurbana, uma manifestação de várias áreas centrais, ou seja, o centro tradicional, subcentros ou equipamentos urbanos e instituições que tenham centralidade. Já a Multicentralidade diz respeito ao entendimento de que as diversas áreas centrais mantêm articulações escalares em diversos níveis (interurbano, interescalar e multiescalar), e não apenas na escala local (intraurbano). É nesse sentido e visando ao entendimento das multiescalaridade, que esse texto vai explorar as dinâmicas atinentes as categorias de análise do espaço: Estrutura, processo, função, forma (Santos, 1985)

e símbolos (Corrêa, 2009) e as centralidades para analisarmos as cidades médias, e em especial a cidade de Marília.

Assim sendo, a utilização dessas categorias nos auxilia na proposta de analisar as centralidades que são geradas em Marília a partir das suas interações espaciais interescalares, sem deixar de lado sua historicidade e espacialidade. Em texto escrito por Corrêa, o autor explora as categorias de análise do espaço de Milton Santos, além de propor o acréscimo de mais uma categoria, que permeia as outras quatro: o significado.

> Milton Santos define brevemente as quatro categorias, considerando como estrutura a própria sociedade com suas características econômicas, sociais, políticas e culturais. Processo é considerado como o conjunto de mecanismos e ações a partir dos quais a estrutura se movimenta, alterando se as suas características. Função, por sua vez, diz respeito às atividades da sociedade, redefinidas a cada momento, que permitem a existência e reprodução social. Forma, finalmente, é definida como as criações humanas, materiais ou não, por meio das quais as diversas atividades se realizam. Receptáculo ou recipiente, pode ser um prédio, uma rua, um bairro, uma cidade, uma área agrícola. A forma se manifesta em várias escalas, tendo uma localização e um dado arranjo espacial. Trata se, sem dúvida, de forma espacial (Corrêa, 2009, p. 1).

A incorporação dos Significados, que se torna um complemento às categorias já definidas por Santos para a análise do espaço, contribui para entender o espaço como a representação simbólica de determinada sociedade. Suas formas, usos e funções são atribuídos de modos diferentes por cada sociedade em épocas e locais diferentes. “As formas podem ser vistas em muitos casos, como simbólicas espaciais” (Corrêa, 2005).

Partindo das definições já expostas, temos o entendimento da Estrutura a partir da história do município e a implantação e conso-

lidação da cidade, além da sociedade que ali foi formada, tendo em vista suas interações espaciais e seus agentes econômicos, políticos, sociais, culturais e religiosos. Essa estruturação é importante para analisarmos o presente, tendo como base o passado, facilitando o entendimento dos movimentos que levaram ao município de Marília conteúdos que expressam o perfil socioeconômico, produtivo, seus papéis e funções urbanas nos dias atuais. Os Processos, nesse sentido, seriam aqueles que originaram e consolidaram as IES, suas centralidades e suas sinergias, gerando interações espaciais que ajudam a construir uma posição da cidade na rede urbana. As Formas seriam aquelas que foram produzidas pelos diversos processos e que dão materialidade à cidade de Marília durante todo o percurso de sua história. Já a função advém tanto da forma como foi produzida nesse processo quanto dos conteúdos que dão movimento a elas, como os diferentes usos e apropriação do solo urbano em sua historicidade. Os símbolos seriam o conteúdo imaterial dado por essa sociedade que se originou e se consolidou, no tempo e no espaço de Marília. Estes estão materializados nas formas da cidade, nos elementos fixados no território. As formas da/na cidade são oriundas dos processos que ali foram gerados. Que foram intimamente condicionadas pela estrutura da sociedade que habitou e habita a cidade, influenciada pelos seus movimentos e seus fluxos.

Todos os aspectos aqui descritos são dialéticos, ou seja, eles condicionam intrinsicamente um ao outro, assim como são condicionados. Todas as cinco categorias se relacionam e são condicionantes e condicionadoras, entre si. Desse modo, as categorias aqui expostas são importantes para análise do sistema urbano.

Desse debate, é a relação com a construção das centralidades que resulta em nosso recorte empírico e analítico. Estas se dão pela combinação entre todas as cinco categorias de análise: Estrutura, Processo, Função, Forma e Significados, considerados dialeticamente e indissociáveis. Além delas, podemos considerar, em suma, que as centralidades se dão, a partir, dos fixos, dos fluxos, entre as

escalas e as redes. Esses pontos que salientamos estão no âmbito das categorias de análise proposta por Santos (1985) e Corrêa (2009).

Mas não podemos nos assentar apenas nessa definição, por mais explicativa e didática que ela seja. Precisamos entender que a centralidade não está restrita a um conteúdo territorial, ou seja, a um recorte territorial específico. A centralidade gera uma forma espacial, o centro, mas não está restrita apenas a este. O centro é a materialização da centralidade, são as formas, os fixos, o sistema de objetos, articuladas por redes de transporte e de telecomunicação, por onde percorrem os fluxos de todos os tipos. A centralidade não se restringe ao centro como conhecemos, o centro tradicional, já consolidado, e que na maioria das vezes, pode ser (ou não) o centro histórico (Whitacker, 2017).

> O incremento, a disseminação e a difusão desses fluxos têm contribuído para a formação de centros e não apenas de um centro na cidade. [...] Desse modo, novas e velhas expressões de centralidade ocupam, ou não, os mesmo territórios. A base territorial dessa centralidade passa, cada vez mais, a se mostrar distribuída na cidade e mesmo fora dela, no âmbito da aglomeração urbana, pois os centros tendem a possuir especializações socioeconômicas, temáticas e lúdicas (Whitacker, 2017, pp. 149-50).

Além desse conteúdo, que nos remete ao deslocamento de pessoas, mercadorias, capital, ideias etc., os fluxos, como já citado, são resultados direto ou indireto das ações. Ou seja, seria basicamente uma "via de mão dupla", partindo da concepção de relações horizontais e verticais. Essas articulações pressupõem que os fluxos têm um caráter multiescalar e interescalar, no sentido que essas interações espaciais interescalares (Catelan, 2013) podem partir do global, impondo, articulando ou se contrapondo ao local, ou vice-versa. Essas lógicas não ficam restritas apenas a essas duas esca-

las (global e local), mas nas diversas manifestações dos processos geográficos e suas respectivas escalas de atuação.

Sendo assim, Brandão (2008) contribui com sua visão ampla sobre as escalas e suas diversas possibilidades de interações, trazendo "a necessidade de pensar e apreender simultaneamente capitalismo(s) no plural e no singular, não existindo um modelo canônico de capitalismo, mas uma pluralidade de vias e trajetórias históricas e arranjos institucionais possíveis". Para o autor, o capitalismo age em múltiplas escalas, alterando-as e criando novas escalas de atuação e redes que a conectam. Desse modo, as transformações oriundas do capitalismo se realizam e se expressam em múltiplas escalas. Nos pautamos a partir deste conteúdo para ler a articulação na presença da IES, das indústrias alimentícias e dos equipamentos de saúde articulados à produção da cidade de Marília e a definição de seus papéis e funções.

Nessa mesma perspectiva de uma produção capitalista do espaço, trazemos a definição de Corrêa, acerca do espaço urbano, um dos *lócus* de nosso trabalho, e que se faz necessária para o nosso entendimento sobre as perspectivas da urbanização sob a égide do capitalismo.

> O espaço urbano capitalista - fragmentado, articulado, reflexo, condicionante social, cheio de símbolos e campos de lutas – é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem o espaço. São agentes sociais concretos, e não um mercado invisível ou processos aleatórios atuando sobre um espaço abstrato. A ação destes agentes é complexa, derivando da dinâmica de acumulação de capital, das necessidades mutáveis de reprodução das relações de produção, e dos conflitos de classe que dela emergem (Corrêa, 1989, p. 11).

Essas interações entre as escalas e o seu estudo se fazem necessárias para o aprofundamento dos debates sobre a urbanização contemporânea. Os processos que ocorrem podem vir a ter essa face

particular, singular, una, e uma face geral, plural, múltipla, em um sentido amplo de interpretações das quais decorrem as perspectivas teóricas e empíricas acerca do urbano e sua produção pautada na acumulação, concentração e centralização do capital; como também a partir da dispersão e desconcentração da produção pelo território.

Podemos perceber também que, conjuntamente com os fluxos, temos os fixos que tal localidade acumula no tempo e no espaço. Os fixos seriam as diversas formas espaciais, equipamentos urbanos e instituições (econômico-financeiras, políticas-administrativas, culturais, históricas etc.) que contribuem para o aumento dos fluxos que cada centro possui. Logo, podemos dizer que os fixos organizam os fluxos, assim como os fluxos influenciam na implantação dos fixos.

> De forma geral, quanto maior o acúmulo de fixos no centro, maior a capacidade que ele terá para organizar os fluxos que a partir dele convergem/divergem e igualmente conseguirá organizar esses fluxos em uma maior área. Por outro lado, quanto mais intensos os fluxos que convergem/divergem a partir de um centro, maior o estímulo para investimentos nesse centro, o que por sua vez, reforça a sua centralidade (Silva, 2013, p. 5).

Nossa análise não parte do centro da cidade, ou seja, da forma constituída historicamente pelo processo de concentração e dispersão, mas de outros locais que geram centralidade e que foram constituídos por processos socioterritoriais e que mantém formas, conteúdos e funções diferentes perante o tempo. Isso não implica, necessariamente, que o entendimento do que é centro não importa em nossa análise. Esse entendimento é importante no sentido de que o processo de espraiamento das atividades, seja do setor público ou privado, de cunho social, simbólico, administrativo e/ou econômico, altera e reorganiza os fluxos, seja no âmbito intraurbano ou interurbano, construindo, assim, a combinação da hierarquia com a heterarquia. Do mesmo modo, a centralidade "cria formas

espaciais distintas das anteriores, como imputa novas funções às formas pré-ocorrentes, num processo de adequação e inadequação a novas dinâmicas impostas" (Whitacker, 2017, pp. 170-1). Assim como ela não é determina por apenas uma escala de análise, e, sim, por pelo menos duas escalas: a intraurbana e a interurbana.

Novamente, vale destacar aspectos para compreendermos a centralidade. Em suma, é definida pelos fluxos, pelas articulações e pelo movimento dialético entre os diversos pontos do espaço com um conteúdo marcadamente temporal, tendo em vista sua dupla escala de atuação. Se na escala intraurbana ela dinamizaria as interações espaciais dentro de um recorte espacial específico que no caso seria a cidade, o *lócus* dessas interações. Nesse evento, a instalação de equipamentos ou readequação de áreas já preconcebidas podem reconfigurar os fluxos intraurbanos. Essa reconfiguração nos fluxos não traria, necessariamente, a extinção das centralidades de outros pontos dá cidade, mas sim, alterar sua funcionalidade e seu caráter simbólico (Lefevbre, 1970).

Com Lefebvre (1983), a centralidade ganha destaque como a essência do fenômeno urbano: "A centralidade constitui para nós o essencial do fenômeno urbano, porém uma centralidade considerada junto com o movimento dialético que a constitui e a destrói, que a cria ou que a extingue", à medida que seria a forma primeira de organização urbana, por meio da concentração e da dispersão que comanda.

Em nossa opinião, sua concepção não é una e abarca várias escalas e, sobretudo, a articulação destas, por meio de duas argumentações básicas: a cidade se organiza articulada em redes de produção e numa relação e articulação intraurbana e interurbana; a cidade possui estruturas morfológias e sociológicas e, nesse sentido, a centralidade também diz respeito a um lugar com conteúdo social, carregado de símbolos e representações. Essa concepção afirma que a centralidade é, em verdade, poli(multi)cêntrica e, com nuanças diferentes, é resgatada por Gottdiener (1992) e por Soja (1993).

> Para se compreender a constituição da centralidade os fluxos são os elementos determinantes. Fluxos que são incrementados pelas comunicações e telecomunicações que são traduzidas em trocas, decisões, gestão, controle e irradiação de valores. A dinâmica de concentração e dispersão cria e recria centralidades que irão ocupar e valorar diferentemente e diferencialmente territórios no tecido urbano e se traduzem em segregação socioespacial e na fragmentação urbana. Por isso, compreendemos o caráter processual da centralidade, em complementação ao centro, expressão territorial. A centralidade é expressão da dinâmica de definição/redefinição das áreas centrais e dos fluxos no interior da cidade (Whitacker, 2010, p. 2).

Sendo assim, não teríamos apenas um centro que seria a materialização da centralidade, mas, sim, nas cidades médias, vários centros. Ou seja, a centralidade não é um atributo exclusivo da forma espacial centro, mas está distribuída em diversos pontos da cidade, ao mesmo tempo em que concentra as atividades econômicas e dinamiza os fluxos intraurbano e interurbano de determinada cidade. "Ao mesmo tempo em que há mais de um centro, encontram-se, num mesmo território, expressões de centralidade que se manifestam também de modo cambiante e efêmero" (Whitacker, 2017, p. 150). Podemos, assim, encontrar expressões de centralidade em áreas que não ocorrem relações econômicas diretas, ou seja, a compra e venda de produtos e serviços, como já consolidados nas áreas centrais.

Já na escala interurbana, ou seja, a cidade em sua relação em rede com outras cidades, essa centralidade também é modificada/reconfigurada constantemente. A cidade reforça e/ou complexifica os papéis e funções que já detém, como também pode vir a "perder" esses papéis e funções para outras cidades, tendo em vista as dinâmicas de concorrência e complementaridade que as mesmas detêm. A centralidade é complexa e se dá pela articulação, principalmente,

entre as centralidades que são expressas nessas duas escalas espaciais, mas não apenas nelas. Não existe apenas uma centralidade, mas, sim diversas centralidades que se articulam e dividem o espaço urbano, assim como redefine os papéis da cidade na rede urbana.

Nesse sentido, a centralidade torna-se complexa, gerando ao mesmo tempo um reforço e uma modificação na articulação dos fluxos entre a escala intra-urbana e interurbana, pois as novas centralidades compreendem uma lógica a partir da "escolha de localizações que possam ser estratégicas de sorte a atrair mercados consumidores de mais de uma cidade" (Sposito, 1998, p. 34). Por isso, reforçam a centralidade da cidade ao mesmo tempo em que multiplicam a centralidade na cidade (Oliveira Júnior, 2008, p. 216).

As cidades médias podem ser entendidas a partir do processo de globalização, sendo que esse processo facilitou a descentralização produtiva ocorrida nos anos 1970 (no Estado de São Paulo), o avanço das tecnologias de comunicação (anos 1980), que facilitaram a descentralização espacial da produção e, por conseguinte, do consumo. Todas essas "variáveis" aliadas a novas lógicas de reprodução e acumulação do capital configuram e reconfiguram as centralidades em cidades médias, assim como os seus papéis e funções perante as outras cidades (pequenas, médias e grandes; nacionais ou globais) e sua rede urbana. O debate sobre centralidade e cidades médias ainda contém muito conteúdo a ser exposto para a compreensão, tendo em vista que são contextos de chegada da globalização, processo este recente no território brasileiro.

Nossas dificuldades teórico-metodológicas iniciam-se quando percebemos as múltiplas dimensões escalares de atuação e expressão das centralidades, e para o entendimento e análise das dinâmicas e processos atinentes às cidades na atualidade, ampliando-se em quantidade e em qualidade. O entendimento das interações entre as múltiplas escalas geográficas, nesse sentido, é de extrema importância para fazermos nossas pesquisas e análises sobre as cidades médias (não apenas a essa definição de cidade).

A cidade de Marília. Uma formação socioespacial interescalar

O sítio urbano de Marília está localizado na porção centro-oeste paulista, mais precisamente na morfoescultura pertencente à Bacia Sedimentar do Paraná e na morfoestrutura do Planalto Ocidental Paulista (Santos e Nunes, 2007). Seu relevo é do tipo Tabuliforme[22] e, por esse motivo, a ocupação do território onde está localizada a área urbana tem uma intrínseca ligação com os aspectos geomorfológicos que, por sua vez, influenciaram na sua forma urbana. Por constituir este relevo, o qual é plano e com alturas que variam entre 500 a 600 metros, delimitadas pelas escarpas,[33] foi propícia a instalação das infraestruturas necessárias para a linha férrea, que atendia à área padrão para a mesma, os chamados espigões, estes são também os divisores de águas. Nesse sentido, a forma do relevo favoreceu o processo de ocupação e urbanização de Marília, mas, de forma simultânea, inibiu a expansão da cidade. Esta limitação da área urbana pelas escarpas produziu dois processos socioespaciais nas áreas limítrofes: a favelização e a incorporação por agentes imobiliários de alto padrão (Santos e Nunes, 2007, p. 23).

> Observa-se a partir da década de 1990 um crescimento acelerado de condomínios fechados, motivados, muitas vezes, também, pela venda da idéia de se viver próximo a natureza, além dos benefícios da segurança. Assim, no que diz respeito às ocupações das áreas limítrofes as escarpas, estas são ocupadas tanto pela população de baixa renda, através de favelas, como pela população de alta renda, através dos condomínios fechados que estabelecem preços mais elevados para os lotes mais próximos da vista "privilegiada" para os vales (Santos e Nunes, 2007, p. 23).

[2] "Correspondem a chapadas, chapadões e tabuleiros que lembram à presença de mesa, ou uma extensão de mesa ou tabuleiros [...]" (Santos e Nunes, 2007, p. 20).
[3] "Rampa ou declive de terrenos que aparecem nas bordas dos planaltos, serras, morros testemunhos etc." (Guerra, 1997).

Outro elemento importante para se entender a atual localização geográfica de Marília é a presente distância com a capital do Estado: a cidade de São Paulo. As duas cidades estão separadas por rodovia, aproximadamente, em 450 quilômetros (mapa 1). Esse distanciamento foi preponderante na formação histórica e econômica do município, o que será tratado com mais detalhes adiante.

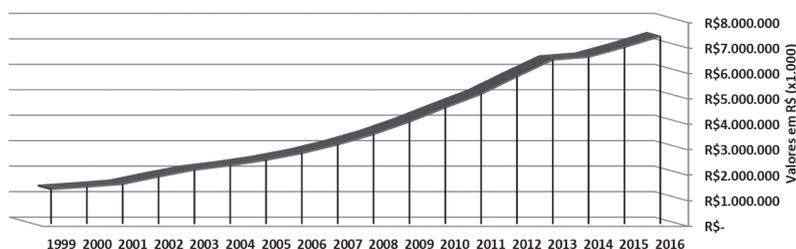
Mapa 1 – Localização de Marília perante a capital São Paulo

O município apresenta uma população, estimada para 2018, de 237.130 habitantes (IBGE, 2018); densidade demográfica aproximadamente de 185 habitantes por km² (IBGE, 2010); Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,798 (IBGE, 2010), sendo considerada alta. O município configura-se, assim, na posição 47° em um universo de 5565 cidades,[44] gerando um Produto

[4] Em 2013, foram instaladas cinco novos municípios no Brasil totalizando 5700 municípios atualmente. (IBGE, 2013). Disponível em: http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/06/cresce-numero-de-municipios-no-brasil-em-2013

Interno Bruto (PIB)[5] total (gráfico 5) de R$ 7.353.418.830,00 (reais) em 2016 (IBGE Cidades, 2018).

A partir dos dados disponíveis no gráfico 5, é possível observar que, apesar da crise de proporções mundiais iniciada em 2008, Marília manteve um bom ritmo de crescimento do seu PIB durante os anos posteriores.

Gráfico 5 – Série Histórica do PIB de Marília de 1999 a 2016

Fonte: IBGE, 2018.

No gráfico 6 consta a variação do PIB de Marília, por setor, durante os anos de 2010 a 2016. Nele, nota-se que os setores dos Serviços e da Indústria, durante esses anos, se mantiveram na 1ª e 2ª posição (respectivamente) na composição do PIB do município. Percebe-se, também, um pequeno aumento no setor industrial, tendo um crescimento percentual em relação aos valores de 2010, de 25%, mantendo pequenas oscilações com queda nos anos de 2012 e 2013, com uma leve retomada nos anos posteriores, os dados para esse setor se mantiveram constantes. Já o setor dos serviços teve, em relação aos valores de 2010, um aumento percentual de 83%,

[5] Os dados referentes ao PIB do município de Marília, não tiveram nenhum tipo de tratamento. Por exemplo: deflação, inflação ou correção monetária.

sobressaindo assim, a proeminência das indústrias e do setor dos serviços em Marília.

Gráfico 6 – Composição do PIB de Marília de 2010 a 2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Agropecuária	49.102	47.062	47.968	47.816	51.176	61.353	66.868
Impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos.	511.177	575.873	626.048	722.570	646.091	692.860	735.902
Administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social	596.936	644.308	731.165	796.125	837.327	887.482	894.631
Indústria	966.560	1.061.280	1.171.727	1.095.732	1.094.543	1.201.485	1.211.166
Serviços	2.427.294	2.755.473	3.193.159	3.769.995	3.912.062	4.082.260	4.444.851

Fonte: IBGE, 2018.

Tendo observado um pouco do quadro econômico do município de Marília, analisaremos como na sua formação histórica, dando ênfase às suas fases econômicas e à instalação das indústrias, aparece o quadro de IES que, atualmente, compõem um conjunto de cursos de graduação e pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), alguns ligados à indústria alimentícia, outras ligadas ao setor da saúde, que também é expressão, sobretudo, do papel regional que Marília exerce.

Origens das Instituições de Ensino Superior de Marília: um breve retrospecto

Em relação às Instituições de Ensino Superior (IES), o município conta com dez instituições, as quais estão elencadas na tabela 6,

sendo aquelas que têm cursos presenciais no município de Marília, ou seja, com *campus* e instalações no município. Existem outras IES que atuam na cidade, e que mantem o módulo de Ensino a Distância (Ead). Na tabela 6, as instituições de ensino superior pública estão destacadas com um asterisco (*) e organizadas em ordem cronológica ao surgimento de cada IES.

Tabela 6 – Instituições de Ensino Superior em Marília

Instituição de Ensino Superior	Sigla	Início das Ativ. Acadêmicas
Universidade de Marília	UNIMAR	30/12/56
Faculdade de Filosofia e Ciências*	FFC-UNESP	13/01/59
Faculdade de Medicina de Marília*	FAMEMA	30/01/67
Centro Universitário Eurípedes de Marília	UNIVEM	08/08/67
Faculdade João Paulo II	FAJOPA	01/01/03
Faculdade de Tecnologia de Marília*	FATEC	01/03/06
Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista	FAIP - FAEF	01/01/07
Faculdade de Marília	FAMAR - UNIESP	24/10/11
Faculdade Católica Paulista	FACAP	01/01/14
Faculdade de Ciências Jurídicas de Marília	FCJM	não iniciado
Faculdade Anhanguera de Marília	FAM	não iniciado

*Universidades Públicas
Elaboração: Pablo Muryllo de Oliveira, 2019. Fonte: e-MEC, 2019
Fonte: e-MEC, 2019.

No mapa 2, estão localizadas todas as Instituições de Ensino Superior de Marília. Destacamos a FAIP-FAEP, ao norte da cidade, bem próxima ao distrito industrial e, também, de várias indústrias, tais como: Cacau Foods, Carino, Dori, Manibom, ZD alimentos, entre outras. O sudoeste da cidade também se sobressai: lá, encontram-se três

grandes universidades de Marília: a UNIVEM, UNIMAR e a UNESP. As duas primeiras são particulares e a última é pública estadual.

Mapa 2 – Localização das Instituições de Ensino Superior de Marília

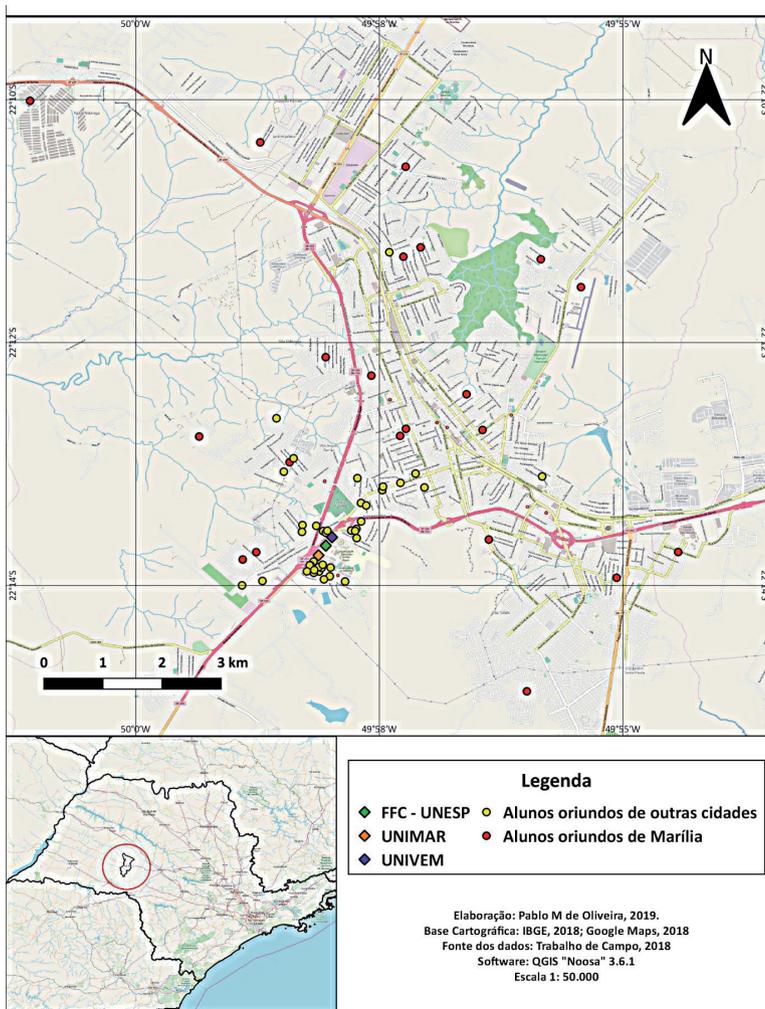
Fonte: SEADE, 2018

Além de destacarmos as suas localizações, é relevante enfatizar que as IES polarizam e dinamizam diversos fluxos em Marília, seja no âmbito intraurbano, como no âmbito da rede urbana. No intuito de entender essas dinâmicas – que partem da grande quantidade de fixos que Marília tem no setor da educação superior –, buscamos, por meio de questionários, informações que nos ajudassem a apreender sobre as dinâmicas que as IES proporcionam. Foram aplicados, ao todo, 99 questionários, que nos revelaram alguns apontamentos sobre os fluxos espaciais intraurbanos e interurbanas de Marília. É importante ressaltar que os dados que foram coletados, organizados e sistematizados para a elaboração dos mapas aqui apresentados foram obtidos com os alunos da UNESP, a única que nos recebeu e permitiu que o procedimento

fosse aplicado. Contudo, os dados foram importantes para percebermos a potencialidade que as IES têm no sentido de reforçar a centralidade urbana de Marília e suas relações em redes, além de serem representativos, arriscamos afirmar, quando olhamos o universo do conjunto de IES em Marília.

Primeiro ponto a se evidenciar dos questionários é a diferença entre a localização das residências dos alunos que são naturais de Marília em contraposição aos alunos advindos de outras cidades. Percebe-se, no mapa 3, uma grande concentração de alunos que vieram de outras localidades para estudar em Marília. Essa concentração situa-se ao redor da área onde se localizam a UNIVEM, a UNIMAR e a UNESP. Desse modo, esse aglomerado de alunos ocorre no Jardim Araxá, mais especificamente na Rua Lauro Mascarin. O Jardim Araxá é composto basicamente de casas "geminadas" e pequenos conjuntos de prédios, que, na maioria das vezes, são preteridos pelos estudantes. Esse bairro fica ao sul da área da UNIMAR. Além dessa localidade, temos uma grande quantidade de alunos na Rua Dr. Rodrigo Argollo Ferrão, endereço onde está localizado a Moradia Estudantil da UNESP, e na Rua Tabajaras. Já os alunos que já residiam em Marília ficaram mais dispersos na mancha urbana da cidade. Outro aspecto que podemos salientar sobre essa área de concentração de residência de estudantes em Marília é que a Rua Manoel Santos Chieira, que faz divisa entre o bairro Jardim Araxá e a UNIVEM, tem diversos estabelecimentos comerciais. Na rua, encontramos posto de combustíveis, imobiliárias, mercados, restaurantes, lanchonetes, lavanderia, lojas de açaís, papelaria e buffet. A concentração de atividades comerciais nessa área pode ser entendida por três fatores e pela proximidade de dois estabelecimentos que geram a centralidade da área: 1) pela proximidade das IES (UNIVEM, UNIMAR e UNESP); 2) por estar perto das residências dos estudantes das IES; 3) por ser a rua de acesso ao Hospital da UNIMAR. Temos, assim, a intrínseca relação entre os estabelecimentos de ensino superior e de saúde na conformação de uma área com grande centralidade. Esses fluxos são mais heterogêneos, pois a atração que a área detém é diferente para cada tipo de público. O que extrapola os limites municipais

e da cidade de Marília é a relação entre os fixos e fluxos, e nessa interação são produzidas as centralidades intraurbanas e as interações espaciais que ocorrem na escala da cidade de Marília, e que reforçam e articulam os papéis e funções que a cidade tem na rede urbana.

Mapa 3 – Localização das residências dos alunos das IES

Fonte: IBGE e Google Maps, 2018

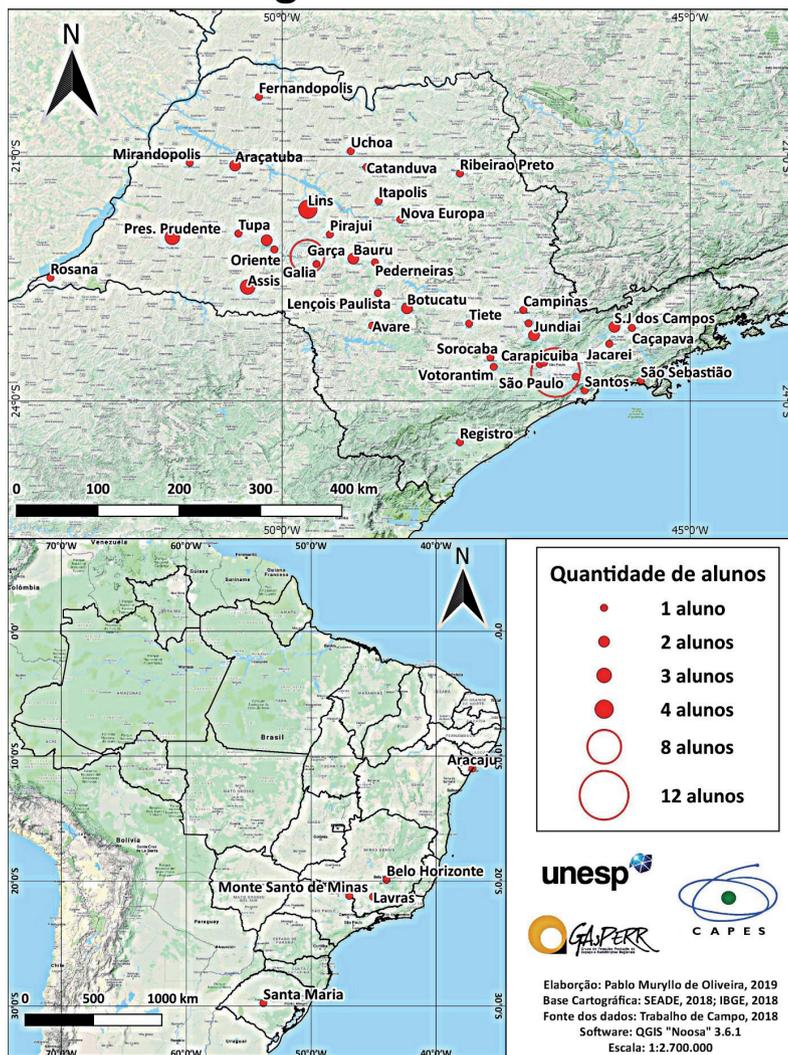
Partindo ainda das informações obtidas pelos questionários, pudemos ilustrar no mapa 12 a origem municipal dos alunos da UNESP. Nesse mapa, não adicionamos os alunos que já residiam em Marília. Do total de questionários aplicados, são 23 alunos que já residiam na cidade e 76 alunos que vieram de 44 localidades distintas. Sendo assim, são 39 alunos que residem no Estado de São Paulo, 2 em Sergipe (precisamente em Aracaju), 3 em Minas Gerais e 1 no Rio Grande do Sul. Destacamos, primeiramente, a capital, São Paulo, com 12 estudantes advindos dessa localidade. Nesse sentido ainda, destacamos as cidades de Garça, com oito alunos; Assis, com três alunos; Gália, Oriente, Pompéia e Tupã, com um aluno cada. Essas cidades foram destacadas por serem as únicas cidades que estão na rede hierárquica da REGIC e da IX DRS (Departamento Regional de Saúde) de Marília. Portanto, todas as outras cidades que estão contidas no quadro 15 formam outra área de influência da centralidade de Marília, que é "cambiante e efêmera" (Whitacker, 2017) de Marília.

Tabela 7 – Origem municipal dos alunos da FFC-UNESP (Marília) em 2018

	Cidade	Qtd de Alunos		Cidade	Qtd de Alunos
1	Marília	23	24	Lavras	1
2	São Paulo	12	25	Lençóis Paulista	1
3	Garça	8	26	Mirandópolis	1
4	Lins	4	27	Monte Santo de Minas	1
5	Assis	3	28	Nova Europa	1
6	Pres. Prudente	3	29	Oriente	1
7	Aracaju	2	30	Osasco	1
8	Araçatuba	2	31	Pederneiras	1

9	Bauru	2	32	Pirajuí	1
10	Botucatu	2	33	Rosana	1
11	Jundiaí	2	34	Registro	1
12	Pompéia	2	35	Ribeirão Pires	1
13	S.J dos Campos	2	36	Ribeirão Preto	1
14	Avaré	1	37	Santa Maria	1
15	Belo Horizonte	1	38	Santos	1
16	Caçapava	1	39	São Sebastião	1
17	Campinas	1	40	Sorocaba	1
18	Carapicuíba	1	41	Tietê	1
19	Catanduva	1	42	Tupã	1
20	Fernandópolis	1	43	Uchoa	1
21	Gália	1	44	Vinhedo	1
22	Itápolis	1	45	Votorantim	1
23	Jacareí	1		Total	99

Elaboração: Pablo Muryllo de Oliveira, 2019.
Fonte: Trabalho de Campo, 2018.

Mapa 4 – Município de origem dos estudantes de Marília em 2018

Os resultados que obtivemos, a partir dos estudantes da UNESP, são apenas umas das possibilidades de apreensão da configuração em redes de Marília. Deve ser estudado, por exemplo, o impacto econômico dessas relações em rede que têm como foco a função universitária da cidade. Ainda no sentido de explorar a rede que se forma a partir dos estudantes, destacamos que ela se altera ano a ano, conforme a origem dos alunos que buscam nas IES de Marília uma oportunidade de ingressar no ensino superior. Assim sendo, são inúmeras configurações que essa rede pode vir a ter, sendo que elas se alteram em um curto tempo, definidas pelos fluxos que ali circulam.

> A centralidade, definida pelos fluxos que dão conteúdo (inclusive o conteúdo identificado por CASTELLS) ao(s) centro(s) é cambiante, à medida que não se define pela localização, mas pelo movimento e pela articulação das diferentes localizações.
> Essa centralidade não se define apenas no nível intra-urbano, mas na articulação de diferentes níveis e escalas, sobretudo quando não se restringe a elaboração do modelo teórico à concepção de hierarquia urbana tradicional, mas sim se compreende a constituição de redes num padrão não necessariamente concêntrico e que possui articulações definidas por fluxos. Portanto, não apenas a definição da centralidade no tecido urbano se dá pelos fluxos e é dinâmica, mas também a centralidade pensada na escala da rede, ambas podendo, conforme características e tempos, sobreporem-se (Whitacker, 2003, p. 135).

Percebe-se, assim, que é formada uma rede onde circulam os fluxos, que são gerados pela centralidade urbana e intraurbana proveniente da UNESP. Os fluxos dessa rede não ficam restritos aos movimentos sazonais dos alunos, ela tem outras potencialidades, tais como: a circulação de capital, de mercadorias, entre outros. Assim sendo, a complexidade está posta no sentido de que são estruturadas

redes a partir de Marília, e elas são articuladas a várias outras redes em múltiplas escalas, e como já foi observado anteriormente, essas articulações não redefinem apenas a posição da cidade na rede urbana, mas também, o seu espaço intraurbano. Sendo assim, quanto maior a centralidade urbana de Marília, maior será sua capacidade de polarização dos fluxos que circulam nas redes, e, com isso, o espaço intraurbano da cidade se modifica e vice-versa. Portanto, o mapa ilustra o caráter heterárquico das redes formadas pela centralidade das IES, pois demonstram outras articulações que Marília tem e que não são "contabilizadas", por exemplo, pelos estudos da REGIC.

Considerações Finais

Compreender a consolidação das IES na cidade de Marília/SP trouxe ao debate mais elementos que reforçam a hipótese defendida por Catelan (2013) de que as cidades médias, muito embora posicionadas em níveis intermediários da rede urbana, têm seus papéis e funções produzidos por articulações multi e interescalares. O movimento de fora para dentro e de dentro para fora fica evidente quando analisamos as dinâmicas estabelecidas pelas IES numa cidade como Marília/SP, mas também em outras que vêm sendo pesquisadas no âmbito da Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias – a RECIME – e por outras muitas pesquisas dedicadas a revelar e compreender estas cidades.

Neste texto, dedicamo-nos a revelar o que de especificidades encontramos ao compreender o papel das IES em Marília/SP. É marcadamente evidente a articulação com o setor produtivo representado, principalmente pelas indústrias de alimentos. Outra relação destacada é a articulação das IES com o setor da saúde. A presença de hospitais e uma série de empresas que atendem nesse setor também tem influenciado. Cursos de graduação e pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, são criados consoantes à presença dessas

atividades que demarcam também os papéis e as funções da cidade de Marília/SP na rede urbana em diferentes escalas.

Na escala local, a geração de centralidades na cidade decorre, também, por conta da presença das IES. Chama a atenção o aspecto comum a muitas cidades que possuem IES, centralidade fortes geradas por elas. No caso de Marília/SP, onde estão UNIVEM, UNIMAR e UNESP, direciona-se no entorno um tipo de habitação que são os prédios de apartamentos para aluguéis.

Na escala regional, sem dúvida, é destacável o reforço do papel da cidade de Marília/SP tanto pelo aumento de fluxos dos alunos que vivem em cidades da área regional de influência, como também gera atividades estendidas na indústria, comércio e serviços, como os de saúde, por exemplo. Muitas cidades, como Pompeia/SP e Garça/SP, recebem forte influência no que se refere ao setor produtivo e da saúde. Ao mesmo tempo, os papéis e as funções de Marília/SP se intensificam em decorrência da presença destes alunos, sendo que muitos passam a morar nesta cidade, o que leva também a articulações com o setor imobiliário.

Nas escalas nacional e global, as IES em Marília/SP cumprem um papel de destaque, tendo em vista que a produção do conhecimento traz não somente uma série de atividades como congressos, exposições e intercâmbios de pesquisadores, como também a própria articulação do conhecimento com a produção alimentícia e os atendimentos da saúde dinamizam os serviços de educação e pesquisa.

Podemos afirmar que a questão escalar é reconfigurada ao reconhecermos o movimento na construção dos papéis e das funções das cidades médias. Há mudanças nas articulações desde a escala local até a presença de lógicas da escala global em cidades médias como Marília/SP. Essas articulações nos permitem reconhecer que, muito embora não se altere a posição dela na rede urbana, afinal, Marília/SP continua a ser uma cidade média, as interações espaciais se dão de forma a superar a estrutura rígida da hierarquia espacial, por muito tempo pensada como único paradigma capaz

de explicar a relação entre as cidades que cumprem papéis distintos na rede. O que se alterou, portanto, foi o modo de articulação. As escalas estão mais articuladas e, ao mesmo tempo que se consolidou os níveis da rede urbana, também se tornou mais fluído e articulado a relação entre lógicas na perspectiva interescalar.

Sendo assim, grandes infraestruturas e/ou equipamentos como as IES têm forte impacto na elaboração dos papéis e das funções de cidades como Marília/SP. Isso chama a atenção para agenda de pesquisa que buscamos cumprir ao olharmos para as especificidades do urbano no Brasil que só pode ser revelado ao considerarmos sua diversidade no âmbito do processo de diferenciação socioespacial. A heterarquia é, então, encontrada naquilo que gera a diferenciação na produção do espaço, lógicas que vão sendo incorporadas na produção da cidade que não podem ser explicadas apenas pelas escalas local e regional, comumente acionadas quando tratamos de níveis intermediários. Marília/SP é uma cidade média porque seus papéis e suas funções resultam das articulações interescalares e não somente porque está a meio caminho da estruturação hierárquica.

Referências

BRANDÃO, C. "Desenvolvimento, Territórios e Escalas Espaciais: levar na devida conta as contribuições da economia política e da geografia crítica para construir a abordagem interdisciplinar". In RIBEIRO, M. T. F. e MILANI, C. R. S. (orgs.). *Compreendendo a complexidade sócioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar*. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

CASTRO, I. E. "O sistema internacional contemporâneo: globalização e organizações supranacionais." In *Geografia e política: território, escalas de ação e instituições*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CATELAN, M. J. "A heterarquia urbana como proposta metodológica: dissonâncias no ritmo e no arranjo espacial da rede urbana e do mapa da indústria do estado de São Paulo". In SPOSITO, E. S. (org.). *O novo mapa da indústria no início do século XXI: diferentes paradigmas para a leitura das dinâmicas*

territoriais do estado de São Paulo. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, v. 1, pp. 303-26.

______. "Heterarquia Urbana e interações espaciais interescalares: proposta analítica para estudos na rede urbana". In *XIII Simpósio Nacional de Geografia Urbana, 2013, Rio de Janeiro. Ciência e Ação Política: por uma abordagem crítica*, v. 13, 2013

______. "Heterarquia Urbana: Interações espaciais interescalares e cidades médias". 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013. v. 1. 291 p.

CORRÊA, R. L. "Cidades médias e rede urbana". In: SPOSITO, M. E. B. e RIBEIRO, W. *Perspectivas da Urbanização*. São Paulo: Consequência, 2017, p. 29-38.

______. *Estudos sobre a rede urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

______. "Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente". In *Revista Cidades*, volume 9, número 16, 2012, pp. 200-20.

______. *A rede urbana*. Rio de Janeiro: Ática: 1989.

______. "Construindo o conceito da cidade média". In SPOSITO, M. E. (org.). *Cidades Médias - Espaços em Transição*. São Paulo: Expressão Popular, 2007, v. 1, pp. 15-25.

______. "Globalização e Reestruturação da Rede Urbana – uma nota sobre as pequenas cidades". *Revista Territorio*, ano IV, n. 6, jan.-jun.1999.

______. *O Espaço Urbano*. São Paulo: Ática, 1989.

______. *Processo, forma e significado. Uma breve consideração*. Disponível em: http://www.ihgrgs.org.br/Contribuicoes/Processo_Forma_Significado.htm

______. *Trajetórias Geográficas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

______. "Uma nota sobre o urbano e a escala". *Revista Território*. Rio de Janeiro, ano VII. n. 11, 12 e 13, p. 133-36, set.-out. 2003.

MELAZZO, E. S. "Marília: especialização industrial e diversificação do consumo. Trajetórias de uma cidade média". In SPOSITO, M. E. B. et al (orgs.) *Agentes econômicos e reestruturação urbana e regional: Chillán e Marília*. 1. ed. São Paulo: Outras expressões, 2012. 288p.

OLIVEIRA JÚNIOR, G. A. DE. "Redefinição da Centralidade Urbana em Cidades Médias". *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, n. 20, v. 1, pp. 205-20, jun. 2008.

OLIVEIRA, B. S. DE. "Rede Urbana Brasileira: algumas reflexões teóricas". *Revista Formação*, n. 15, v. 2, pp. 100-09.

OLIVEIRA, P, M. *Globalização, consumo e cidades médias: o complexo arranjo em redes hierárquicas e heterárquicas*. (Monografia). Presidente Prudente: [s.n], 2017.

______ e CATELAN, M. J. "Arranjos Espaciais em redes Hierárquicas e Heterárquicas: a Globalização e o Comércio Exterior em Cidades Médias. Presidente Prudente, Marília e São Carlos/SP". In: *SIMPURB, 2017, Salvador - BA. XV Simpósio de Geografia Urbana*, 2017.

______ e SANTOS, F. R. "As redes geográficas na era da globalização: algumas reflexões sobre a rede urbana em sua historicidade e na prática teórico – metodológica". *Formação (Presidente Prudente)*, v. 26, pp. 3-22, 2019.

SANTOS, C. A. M. DOS e NUNES, J. O. R. "Mapeamento geomorfológico do perímetro urbano do município de Marília/SP". *Geografia em Atos*, v. 1, pp. 12-28, 2007.

SANTOS, C. D. DOS. "A formação e produção do espaço urbano: discussões preliminares acerca da importância das cidades médias para o crescimento da rede urbana brasileira". *G&DR*, v. 5, n. 1, pp. 177-90, jan.-abr. 2009, Taubaté, SP, Brasil.

SANTOS, F. R. "Questão locacional e teorias de localização: Contextualização e análise de sua validade no período contemporâneo". *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 2, pp. 120-42, 2018.

SANTOS, J. *Centro, Sub-centros e novas Centralidades na Metrópole Soteropolitana*. In: Anais do X Encontro da ANPEGE. Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, M. "Estrutura, processo, função e forma como categorias do método geográfico". In *Espaço e Método*. São Paulo: Nobel, 1985.

______. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

______. *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

______. "O retorno do território". In SANTOS, M. et al. In *Território, globalização e Fragmentação.* São Paulo: Hucitec; ANPUR, 1998, pp. 15-20.

______. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 23 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

______ e SILVEIRA, M. L. "A categoria de análise não é o território em si, mas o território utilizado". In: ______. *O Brasil. O Território e Sociedade no inicio do século XXI*. 9 ed. Rio de Janeiro: Record , 2006. pp. 247-86

SILVA, O. T. DA. "O Conceito de Centro e Centralidade como um instrumento de compreensão da realidade urbana". *XIII SIMPURB. UERJ*. Rio de Janeiro, 2013.

SOJA, E. *Geografias Pós-Modernas. A reafirmação do espaço na teoria social critica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SPOSITO, M. E. B. "Reestruturação econômica, urbana e da cidade: os papeis intermediários de cidades médias em múltiplas escalas". In: LAN, D et al (orgs.). *Reestructuración productiva e industria, en ciudades intermedias de Argentina y Brasil*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Província de Buenos Aires, 2018, v. 1, pp. 189-207.

______ e CATELAN, M. J. "Hierarchy and Heterarchy in Brazil's urban network". *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium,* Ituiutaba, v. 5, n.2, pp. 556-54, jul.-dez. 2014.

______. *Rede urbana*. In: SPOSITO, E. S. (Org.). *Glossário de Geografia Humana e Econômica.* São Paulo: expressão Popular, 2017, pp. 347-67.

______. *O chão em pedaços: urbanização, economia e cidades no Estado de São Paulo.* (Tese). Presidente Prudente: Unesp, 2004.

______ e SPOSITO, E. S. "Articulações entre múltiplas escalas geográficas: Lógicas e estratégias das empresas". *Geousp – Espaço e Tempo*, v. 21, n. 2, pp. 462-79, 2017.

WHITACKER, A. M. "Centro da cidade, centralidade intraurbana e cidades médias". In MAIA, D. S. et al (orgs.). *Centro e Centralidade em Cidades Médias.* 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, v. 1, pp. 149-78.

______ e MIYAZAKI, V. "O estudo das formas da cidade no âmbito da Geografia Urbana. Apontamentos metodológicos". *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, n. 2, dez. 2012, pp. 307-27

______. "Centralidade Intraurbana e Morfologia em Cidades Médias: transformações e permanências". In: *Anales del XI Seminario Internacional RII y IV Taller de Editores RIER*. Mendoza: Universidad Nacional del Cuyo, 2010. v. 1. pp. 1-20.

A pequena cidade e a universidade: dinâmicas intraurbanas de Cuité-PB

Maria Verônica de Azevedo Gomes
Josias de Castro Galvão

Introdução

Os primeiros quatorze anos deste novo milênio foram marcados pela expansão das IFES – Instituições Federais de Ensino Superior para o interior brasileiro, possibilitando a criação e ampliação de cursos, vagas e campus universitários. Contudo, os impactos não se restringem ao âmbito educacional: a presença de IFES em médias e pequenas cidades vem provocando uma série de fenômenos socioespaciais.

De acordo com a Secretaria de Educação Superior (SESu), no período de 2003 a 2014, por meio da execução do Programa Nacional de Expansão do Ensino Superior do MEC – Ministério de Educação,[11] foram criadas 18 novas universidades federais e 173 *campus*; houve o crescimento de 94% das matrículas nas universidades públicas da região Nordeste e de 76% da região Norte; e 9.306.877 pessoas concluíram o ensino superior em todo país.

Na Paraíba, a UFCG – Universidade Federal de Campina Grande assumiu o compromisso de atuar em parceria com este

[1] Ministério da Educação e Cultura (2010).

programa, idealizar e executar as ações necessárias. Logo, a SPE – Secretaria de Projetos Estratégicos da UFCG planejou ações para instalar um centro universitário na então Microrregião do Curimataú Paraibano (área que atualmente faz parte da Região Geográfica Imediata de Cuité – Nova Floresta),[22] por apresentar características socioeconômicas e educacionais de acordo com as prioridades definidas pelo MEC.

Cabe ressaltar que o processo de implantação desta instituição foi marcado pelo conflito, de sua posse, entre gestores municipais de Cuité e de Picuí. No primeiro semestre do ano de 2005, mesmo depois de uma audiência pública definir Cuité como sede do futuro *campus* da UFCG, a gestão municipal de Picuí se declara como interessada recebê-lo. Assim, trava-se uma disputa envolvendo sujeitos que fizeram uso do poder, de acesso às informações e de influências para defender seus interesses – ora comuns, ora contraditórios. Ao incentivar e promover manifestações populares, articular alianças políticas e criar estratégias em defesa e justificação da necessidade de sediar o novo campus da UFCG, tais sujeitos tornaram a Região Geográfica Imediata de Cuité – Nova Floresta um palco de conflitos entre forças sociais e políticas intermunicipais e estaduais.

O empenho nesse conflito pode ser considerado como uma demonstração da perspectiva que o *campus* universitário possibilitasse o crescente acesso à cultura e ao conhecimento e constituísse um meio de crescimento econômico. Principalmente, no que tange ao município de Cuité, que passava por um período de estagnação econômica quando comparado ao crescimento econômico outrora registrado.

No chamado período áureo do sisal, a produção e a exportação da fibra do agave permitiu o acúmulo e a concentração de capital

[2] De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2017), esta região é formada pelos municípios de Cuité, Nova Floresta, Picuí, Frei Martinho, Sossego, Nova Palmeira, Pedra Lavrada, Damião, Baraúna e Frei Martinho.

que se materializaram na paisagem da cidade, tornando-se visível nos investimentos infraestruturais, na expansão e diversificação dos serviços e do comércio, no crescimento demográfico e urbano do município, na fluídez cotidiana de mercadorias, informações e veículos e na intensificação das desigualdades sociais. Houve também a forte interferência na cultura e no modo de vida da população local, como exemplo: atividades culturais e tradicionais da parcela mais abastarda da sociedade que se tornaram mais glamorosas; alta na geração de emprego e forte atração de mão de obra.

Porém, a decadência dessa atividade levou a cidade à estagnação econômica e à inexistência de perspectivas em crescimento e desenvolvimento. Por décadas, essa realidade se estendeu, até que a possibilidade de implantação do CES em Cuité reacendeu as perspectivas de crescimento e desenvolvimento.

Durante o segundo semestre do ano de 2006, Cuité entra para a lista de cidades universitárias da Paraíba ao se iniciarem as atividades no Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG. A presença do CES atribuiu uma nova funcionalidade a essa cidade, dinamizou as atividades imobiliárias, fortaleceu a economia e atraiu mais investimentos, serviços e pessoas. Portanto, intencionamos relatar e discutir como se desenrolaram estas questões do processo histórico de construção e reconstrução socioespacial urbana de Cuité, no período de 2006 a 2014.

CES: a valorização do lugar

O valor de cada lugar é modificado historicamente e espacialmente, pois depende de sua relação com o todo. Quanto mais sofisticados, eficientes e diversificados os bens e serviços ofertados, maior será o valor concedido a uma cidade. Isso também aumentará o seu poder de influência e de atração de novos fixos e novos fluxos.

> Quando uma atividade nova se cria em um lugar, ou quando uma atividade já existente aí se estabelece, o "valor" desse lugar muda e assim o "valor" de todos os lugares também muda, pois o lugar atingido fica em condições de exercer uma função que outros não dispõem e ganha através desse fato, uma exclusividade que é sinônimo de dominação; ou, modificando a sua própria maneira de exercer uma atividade preexistente, cria, no conjunto das localidades que também a exerce, um desequilíbrio quantitativo e qualitativo que leva a uma nova hierarquia ou, em todo o caso, a uma nova significação para cada um e para todos os lugares (Santos, 2012a, p. 66).

Ao possuir um *campus* universitário, ou seja, ao ofertar um serviço especializado e raro na escala regional, Cuité adquire uma nova funcionalidade e maior significância política, econômica e simbólica em relação aos municípios de seu entorno, tornando-se atrativa para investimentos em atividades e serviços.

Outras instituições de ensino também foram instaladas em Cuité, ofertando diversas modalidades educacionais. A tabela 8 expõe uma lista de instituições educacionais que passaram a funcionar a partir de 2006.

Tabela 8 – Cuité. Instituições educacionais particulares, inauguradas no período de 2006 a 2014, segundo modalidade de ensino e ano de instalação

Instituição	Modalidade	Ano de Instalação
MILLENIUM	Educação Básica	2008
IDEA	Educação Básica	2010
CETES	Ensino Técnico	2010
COGNITIVA	Graduação e Pós-Graduação	2012
ECO	Ensino Técnico	2014

Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

No período investigado, foram implantadas cinco novas instituições particulares da área de ensino básico, técnico profissionalizante e superior. Essas instituições passaram a atender alunos provenientes não só de Cuité, mas de municípios paraibanos e potiguares circunvizinhos. Fato que representa a intensificação da influência regional de Cuité.

Ao investigar as instituições educacionais criadas depois de 2006, não foram contabilizadas as escolas públicas estaduais ou municipais; porém, cabe relatar que ao ano de 2014 iniciou-se construção do prédio da Escola Técnica Estadual de Cuité, que iniciou suas atividades ao ano de 2017.

As instituições apresentadas são um resultado de investimentos privados e públicos que passaram a incrementar a rede de serviços da área urbana cuiteense e, consequentemente, colaborar para sua especialização funcional e influência regional.

CES: alterações demográficas

Novos fluxos demográficos dirigiram-se para Cuité devido à oferta de trabalho e educação. Para constatar tal fato, realizamos uma pesquisa direta com discentes, técnicos administrativos e docentes do CES, a fim de distinguir suas origens e identificar a participação desses imigrantes no cotidiano da referida cidade.

Em 2014, o quadro efetivo de profissionais era composto por 115 docentes e por 44 servidores técnico-administrativos, e o quadro discente por 1.900 alunos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação, totalizando uma população de 2.059 pessoas.

Na execução da pesquisa, foram aplicados 530 questionários, o que equivale a um erro amostral de 3,7% – a aplicação dos questionários foi realizada de acordo com o Método de Amostragem Probabilística: o tipo Aleatória e Simples.

A partir da tabulação dos resultados, constatou-se que apenas 15,6% dos membros do CES habitava o município de Cuité antes

de realizar alguma atividade neste *campus*. Logo, um total de 84,4% dos entrevistados não residia no município, sendo que 11% passou a morar definitivamente e 66% ocupam habitações cuiteenses apenas nos períodos e dias letivos e 7,4% realizam migração pendular.

Os membros do CES que se fazem presentes em Cuité durante os dias e/ou períodos de atividades acadêmicas contabilizam, em números absolutos, aproximadamente 1.585 pessoas. Como a zona urbana cuiteense é composta por cerca de 13.462 (IBGE, 2010) habitantes, conclui-se que há um aumento semanal de aproximadamente de 11,7% nessa população.

A maioria desse grupo é oriunda de outros municípios da Paraíba, pois soma 50,4% dos entrevistados. Desse modo, este *campus* universitário exerce maior força de atração demográfica em território intraestadual. Um total de 34% dos investigados origina-se de outros estados brasileiros – deste total, contabilizam 22% de municípios potiguares, o que pode ser justificado, entre outros fatores, pela proximidade territorial entre o município de Cuité e o estado do Rio Grande do Norte.

Ao retornarem para os seus municípios de origem em finais de semana, feriados prolongados e/ou recessos, esses indivíduos colaboram para a intensificação do fluxo de pessoas, de informações, de veículos e para tornar mais animado o cotidiano da cidade. A respeito desse fenômeno, Carlos (2008b, p. 39) comenta que "dependendo da hora do dia, ou do dia da semana, a observação de um determinado lugar vai mostrar um determinado momento do cotidiano das pessoas que ai moram, trabalham e se locomovem. É o tempo da vida".

Os fluxos migratórios estão ligados a abrangentes conjuntos de causas e efeitos. Eles vão além do simples arbítrio individual, decorrem de fatores amplos – como as questões econômicas, habitacionais, de organização social e espacial do trabalho – e provocam uma série de alterações demográficas, econômicas, sociais e culturais.

De acordo com Thomson (2002, p. 242), os movimentos migratórios se estabelecem "pelas maneiras em que as redes de trabalho e os estilos de vida do local de origem são recriados e modificados no novo mundo". De tal modo, as raízes da cultura, hábitos e valores diversos das pessoas que se instalam em Cuité se "misturam" com as características sociais do local, colaborando para a transformação do modo de vida e do cotidiano social.

CES: uma nova demanda de bens e serviços?

A massa demográfica que passou a frequentar ou residir em Cuité para trabalhar ou estudar no CES tem um papel significativo para as atividades comerciais e de serviços, públicos ou privados. Mesmo que permaneçam nesse município por um curto período de tempo, demandam oferta do setor comercial e de serviços para a realização de suas atividades e atendimento de necessidades diárias.

A realização do consumo para algumas dessas pessoas é assegurada, relativamente, pelo repasse de salários e bolsas estudantis, como demonstra a tabela 9, que apresenta a distribuição média anual de valores repassados aos alunos, aos professores, aos servidores técnicos administrativos e aos servidores terceirizados, durante o ano de 2013.

Tabela 9 – Valores médios de bolsas e salários repassados aos alunos e profissionais do CES/UFCG, 2013

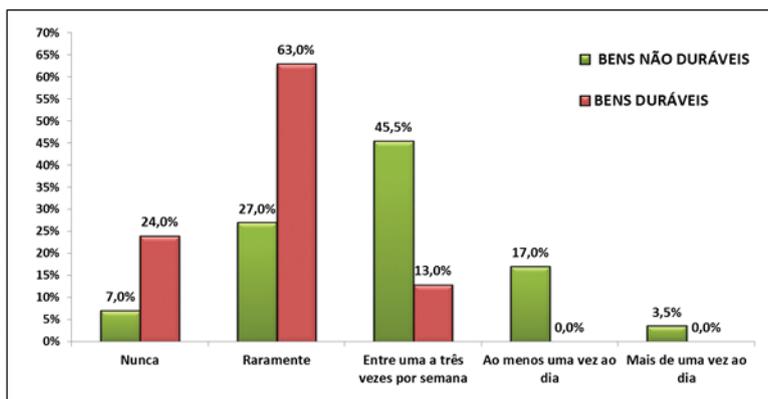
<table>
<tr><th colspan="3">CATEGORIAS (nº de pessoas)</th><th>MÉDIA MENSAL (R$)</th><th>MÉDIA MENSAL (R$)</th></tr>
<tr><td colspan="3">PROFESSORES (115)</td><td>855.445,84</td><td>11.120.795,00</td></tr>
<tr><td colspan="3">TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS (44)</td><td>112.200,00</td><td>1.458.600,00</td></tr>
<tr><td colspan="3">DISCENTES (490)</td><td rowspan="10">148.950,00</td><td rowspan="10">1.787.400,00</td></tr>
<tr><td>TIPO DE BOLSA</td><td>QTD.</td><td>VALOR (R$)</td></tr>
<tr><td>REUNI</td><td>273</td><td>250,00</td></tr>
<tr><td>MONITORIA</td><td>90</td><td>300,00</td></tr>
<tr><td>PROLICEN</td><td>3</td><td>300,00</td></tr>
<tr><td>PIBID</td><td>56</td><td>400,00</td></tr>
<tr><td>PROBEX</td><td>21</td><td>300,00</td></tr>
<tr><td>PIBIC</td><td>24</td><td>300,00</td></tr>
<tr><td>PET</td><td>16</td><td>400,00</td></tr>
<tr><td>PÓS-GRADUAÇÃO</td><td>7</td><td>1.500,00</td></tr>
<tr><td colspan="3">TOTAL</td><td>1.116.595,84</td><td>14.366.795,00</td></tr>
</table>

Fonte: CES/UFCG/Cuité, 2013.

Em 2013, um total de 159 profissionais efetivos recebeu remuneração trabalhista e 490 discentes receberam remuneração vinculada a alguma atividade estudantil. No referido ano, 31,5% dos membros do CES foi contemplado pelo repasse de capital que tem como objetivo garantir a manutenção das atividades acadêmicas e pessoais de cada um. Visto que a maioria destas pessoas reside neste município nos períodos letivos ou passou a residir depois de vincular-se ao CES, há grande probabilidade de que ao menos parte desse capital seja utilizado na área urbana de Cuité. Ou seja, há uma forte tendência de que essas pessoas formem uma nova camada de consumidores.

Diante desta questão, buscamos identificar a participação da comunidade do CES como consumidores do espaço intraurbano de Cuité. Assim, as reflexões e análises seguintes abordam a frequência de consumo de produtos e serviços e a presença destas pessoas em atividades culturais realizadas em Cuité. Essa análise considera quantitativamente todos os membros do CES, considerando que essas pessoas passaram a ter maior poder de consumo ao receber algum benefício financeiro repassado em forma de salários ou bolsas.

Foi questionado à comunidade sobre a frequência de consumo de bens duráveis (roupas, calçados, acessórios, utensílios domésticos, eletrodomésticos, móveis e eletroeletrônicos) e não duráveis (medicamentos, produtos de higiene pessoal e doméstica, e alimentos disponíveis em supermercados, minimercados, bodegas, padarias e frigoríficos). O gráfico 7 apresenta os resultados obtidos:

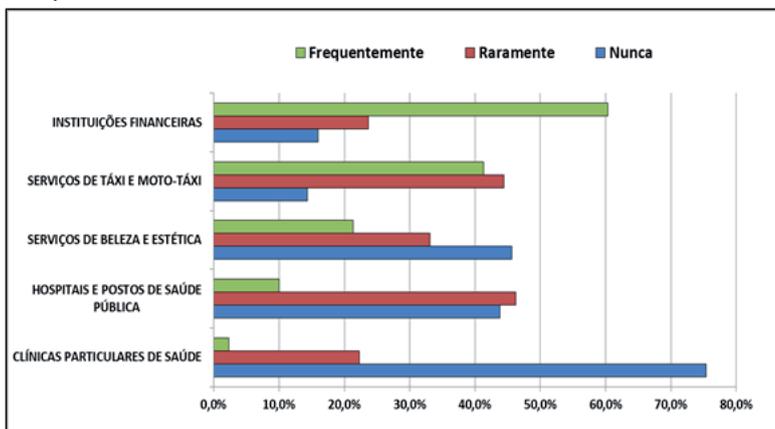
Gráfico 7 – Frequência de consumo da comunidade do CES/UFCG: produtos não duráveis e duráveis

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

É mais significativo o consumo de bens não duráveis em relação aos duráveis. Uma parcela de 45,5% da comunidade do CES

realiza consumo de produtos não duráveis de uma a três vezes por semana, enquanto 17% ao menos uma vez ao dia e 3,5% compra estes produtos mais de uma vez ao dia. Desse modo, 66% dos membros do CES realiza consumo com frequência em estabelecimentos comerciais que fornecem produtos básicos e essenciais para a manutenção da vida humana, como alimentos e medicamentos.

Com relação aos produtos duráveis, apenas 13% da população os adquire com frequência semanal nos estabelecimentos comerciais de Cuité. Cabe evidenciar que 7% deste total (13% de consumidores de bens duráveis) são pessoas que passaram a residir permanentemente na cidade após vincular-se ao CES.

No que se refere à utilização de serviços, o Gráfico 8 apresenta a frequência em que a comunidade do CES faz uso de serviços de clínicas particulares, de postos de saúde e hospitais públicos, de instituições financeiras (bancos e postos de atendimentos), de táxi e mototáxi, e de clínicas de beleza e estética.

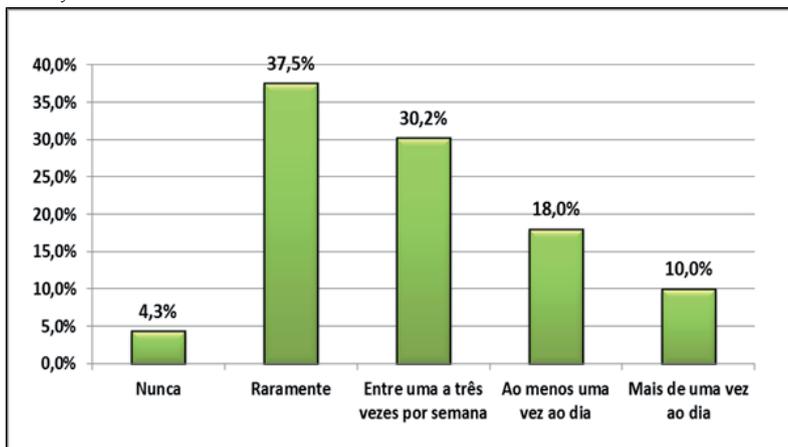
Gráfico 8 – Frequência de consumo da comunidade do CES/UFCG: serviços diversos

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A comunidade do CES utiliza-se com mais frequência os serviços prestados por instituições financeiras e de táxi e mototáxi, visto que as atividades atreladas a estes serviços (exemplo: saque de dinheiro, pagamentos e deslocamento) são necessidades corriqueiras do cotidiano social. Outras questões a serem consideradas: no município de Cuité não há disponibilidade de transporte público, assim, o uso de mototáxis vem se tornando uma prática comum; e o uso deste serviço informal por parte dos membros do CES pode ter relação com a distância e acessibilidade desta instituição, localizada em zona rural municipal, a dois quilômetro da área central urbana. Vale salientar que apenas 13,3% do grupo que usa com frequência os serviços de táxi e mototáxi já residia em Cuité antes de 2006, enquanto 86,7% dos usuários deste serviço passaram a residir somente após este período.

Os serviços de estética e beleza são usufruídos com frequência por 21,3% dos entrevistados, 45,6% nunca fizeram uso desses tipos de serviços e 33,1% informam que utilizam raramente. É importante ressaltar que 78,8% dos informantes que utiliza com frequência os serviços de estética e beleza não residiam em Cuité antes de estarem vinculados ao CES.

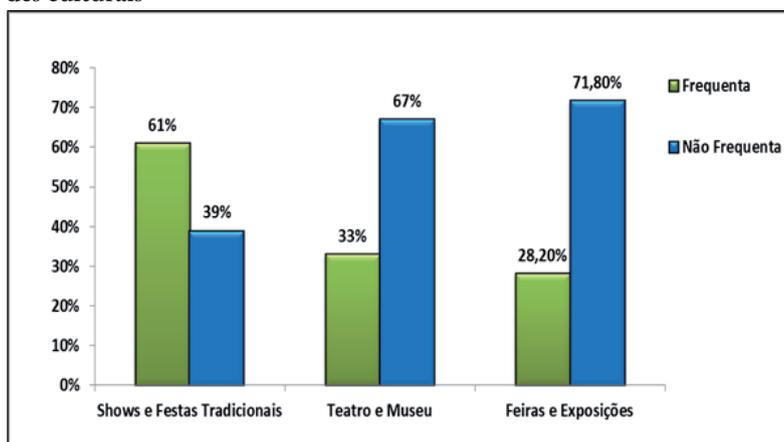
No que se refere ao uso de serviços de saúde, é significativa a parcela dos informantes que faz uso desses serviços raramente ou que nunca fez uso. Sendo, respectivamente, 46,2% e 43,8% relativo aos estabelecimentos públicos e 22,3% e 75,4% aos estabelecimentos particulares. As pessoas que usam com frequência os serviços de saúde já residiam em Cuité ou passaram a residir permanentemente após vincularem-se ao CES.

A frequência com que os membros do CES consumem em estabelecimentos fornecedores de refeições está exposta no gráfico 9:

Gráfico 9 – Frequência de consumo da comunidade do CES/UFCG: serviços de lanchonetes e restaurantes

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Apenas 4,3% da comunidade acadêmica do CES nunca realizou consumo em lanchonetes e restaurantes. De acordo com as informações adquiridas, fazem parte desse grupo alguns profissionais e alunos que residem em municípios próximos a Cuité, ou os alunos que se abrigam na Residência Universitária – onde são disponibilizadas as refeições diárias. Uma parcela de 37,5% dos informantes raramente frequenta esses tipos de estabelecimentos, enquanto 58,2% frequenta com uma assiduidade semanal, que varia de ao menos uma vez por semana até mais de uma vez ao dia.

A comunidade acadêmica do Centro de Saúde e Educação também se faz presente em atividades culturais realizadas em Cuité. O gráfico 10 detalha a participação desse grupo nas atividades seguintes: a) festas tradicionais e *shows*; b) apresentações artísticas e eventos realizados no teatro e visitas ao museu e; c) feiras e exposições de caráter científico ou artístico.

Gráfico 10 – Participação da comunidade do CES/UFCG em atividades culturais

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Os dados apresentados acima revelam que a participação dos membros do CES é mais assídua em *shows* e festas tradicionais, que representa 61% da comunidade acadêmica. Apenas 33% da comunidade do CES participam de atividades que ocorrem no teatro e no museu da cidade, e 28,2% visitam feiras e exposições culturais. Uma média de aproximadamente 76% dos participantes dessas três categorias de atividades culturais faz parte do grupo de entrevistados que fixou moradia em Cuité para trabalhar ou estudar no *campus* da UFCG.

Os membros do CES vindos de outras cidades da Paraíba ou de outros estados brasileiros são, majoritariamente, solteiros e em faixa etária jovem. De acordo com os resultados obtidos, 80,8% dos entrevistados são solteiros e 76,4% estão da faixa etária entre 16 a 25 anos. Segundo Santos (2008, p. 83), o acréscimo de uma "população jovem exige maior administração e, ao menos teoricamente, a instalação de certo número de serviços".

Possivelmente relacionado a essas circunstâncias, depois do ano de 2006 tem ocorrido a instalação de equipamentos na área urbana cuiteense destinados ao lazer e a realização de eventos que englobam, principalmente, o público jovem. "Hoje o lazer é mediado pela mercadoria, que faz com que o cidadão, longe de se apropriar socialmente da cidade, através das brincadeiras, dos jogos, do ócio, se veja obrigado ao consumo da diversão" (Carlos, 2008b, p. 40).

No ano de 2009, foi inaugurada na cidade a Cuité Palace Casa Shows. Walkirio Simões Nobre,[33] um dos primeiros sócios-proprietários, afirma que a escolha do investimento em Cuité foi "exclusivamente em função da presença do CES", por acreditarem que a vinda de estudantes jovens para a cidade estimularia a realização de eventos e seria um bom investimento.

O projeto total da Casa Shows Cuité Palace não foi concluído. Planejava-se a construção e um hotel, de uma área de lazer e de um parque de vaquejada. Porém, o hotel e a área de lazer nunca foram construídos; o parque de vaquejada funcionou poucos anos e foi extinto, e o terreno por ele ocupado está sendo loteado e se transformará no condomínio residencial Renascer da Serra. A casa de *shows* foi vendida a empresários ligados ao ramo de promoção de eventos, passando a chamar-se Cuité Hall.

Além da Cuité Hall, a Executive Casa de Eventos foi inaugurada em novembro de 2013, destinada à locação para realização de eventos, *shows* e festas. As festas têm ocorrido também em restaurantes e em ambientes bem inusitados: as piscinas de aluguel.

[3] Entrevista concedida em 02 jun. 2011, R. Adalto Soares, n. 552, Cuité – PB.

Figura 16 – Folders de divulgação de eventos e locação das piscinas de aluguel

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.
Adaptada por: Maria Verônica de Azevedo Gomes.

As piscinas Farias, Planalto e Bela Vista são espaços de lazer disponíveis à locação para a população em geral. Não são os únicos espaços existentes na cidade, mais seis estabelecimentos semelhantes estão à disposição para locação. Situam-se na zona urbana cuiteense e comumente são usados para realização de shows, de festas e de calouradas que visam arrecadar fundos para turmas concluintes, além do uso pela comunidade local como forma de lazer.

A partir dos resultados expostos e discutidos, é possível afirmar que a presença comunidade acadêmica do CES suscitou no crescimento de consumidores e, consequentemente, na necessidade de novos investimentos. Essa população flutuante tem colaborado para o aumento da demanda de bens e serviços ofertados pelo mercado cuiteense, pois parte significativa deste grupo de consumidores são pessoas que não habitavam em Cuité até realizar atividades profissionais ou estudantis na referida instituição de ensino superior.

Ao investigarmos a formação de demandas por parte dos membros do CES, a demanda habitacional apresentou-se mais intensa em relação às demais. Logo, nos dedicaremos a reflexões mais detalhadas deste fato na subseção seguinte.

Expansão da malha urbana cuiteense e valorização do solo urbano

A presença dos docentes, servidores e alunos do CES tem interferido diretamente no arranjo do espaço urbano de Cuité. Grande parte destas pessoas passou a residir no município para viabilizar suas atividades de trabalho ou estudo. Desse modo, elevaram a demanda por habitações, que, associada à escassez, possibilitou o aquecimento no setor imobiliário, causou a expansão da área urbana e uma alta inflação nesse setor.

A comunidade acadêmica que passou a residir na área urbana ocupa domicílios locados ou próprios. Uma parcela de 16,9% ocupando pensionatos, hotéis, repúblicas, casa de familiares, amigos e residência universitária, enquanto 20,5% residem em habitações próprias e 62,6% ocupam habitações locadas. De tal forma, esses dois últimos grupos compõem uma nova demanda habitacional para o mercado imobiliário, que, visando atender a essa demanda, aumentou as construções residenciais e, consequentemente, as transações comerciais de locação e venda de imóveis.

> Habitar é uma necessidade fortemente relacionada ao poder econômico de cada indivíduo ou grupo social. A moradia é apenas uma entre as necessidades humanas apropriadas para alimentar a lógica do capital. Os fornecedores de produtos e serviços imobiliários estão relacionados à regularização de bens necessários à manutenção diária da sociedade; e promovem a construção, o financiamentos, a comercialização, a organização, a incorporação e o controle dos terrenos e imóveis. Dessa forma, possuem cada

> vez mais acesso aos meios de adquirir capital. O espaço é uma condição geral de existência e reprodução da sociedade. No modo de produção capitalista, ele é utilizado como meio de produção para a geração de mais-valia [...], sendo, neste sentido, consumido produtivamente (Botelho, 2007, p. 22).

O mercado imobiliário atuante no espaço urbano cuiteense tem se dedicado à construção de moradias e venda de terrenos em loteamentos abertos e fechados. A partir de dados cedidos pela Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Urbano de Cuité, foi contabilizado um total de dezenove loteamentos comercialmente ativos e que estão regularmente registrados[44] pelos órgãos municipais. A Tabela 10 lista esses loteamentos e apresenta suas respectivas áreas e anos de registros.

Tabela 10 – Cuité. Loteamentos urbanos segundo área e ano de registro

Loteamento	Área (M2)	Ano de Inscrição
Jardim Basílio Fonsêca	206.750	1989
Planalto das Mansões	134.020	2000
Jardim Panorâmico	92.400,00	2004
Bela Vista	73.500	2007
Substação	36.000	2007
São Francisco I	48.000	2008
São Francisco II	40.000	2008
Jardim dos Baóbas I	200.484,06	2008
Jardim dos Baóbas II	61.231,77	2009
Euclides Bezerra Cavalcante	26.000	2009

[4] Cabe destacarmos que, em nossa pesquisa não contabilizamos ou enfatizamos a comercialização e produção de bens imobiliários não legalizados junto à administração municipal.

Jardim Trevo	659.423,45	2009
Parque do Patrício	82.000	2010
Euflácio da Silva	16.157	2010
Chã da Mata	88.000	2011
Chã da Serra	22.562	2011
Santa Maria	132.800	2012
Nova Cuité	126.000	2013
Cuité Ville	26.351,40	2013
Renascer da Serra	107.419,80	2013

Fonte: Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Urbano.

Apenas três loteamentos antecedem o ano de 2006, são eles: Planalto das Mansões, Jardim Basílio Fonsêca e Jardim Panorâmico. Entretanto, de acordo com as informações cedidas pela Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Urbano, mesmo os loteamentos mais antigos tiveram aquecimento nas vendas no período de 2009 a 2014. Esses dados e informações corroboram a intensificação da criação e comercialização de terrenos urbanos após a implantação do CES.

Os loteamentos registrados ao ano de 2013 (Renascer da Serra, Cuité Ville e Nova Cuité) ainda não possuem residências construídas, assim, disponibilizam para venda somente os lotes. Já nos loteamentos mais antigos, realiza-se tanto a comercialização de terrenos quanto de casas.

Esses loteamentos distribuem-se no entorno da malha urbana nas diversas direções geográficas. Como pode ser comprovado na figura 17, que apresenta a disposição dos loteamentos habitacionais da área urbana de Cuité.

Figura 17 – Cuité, 2014: Disposição dos loteamentos habitacionais da área urbana

Fonte: Secretaria Municipal de Infraestrutura e Serviços Urbano. Pesquisa de Campo, 2014. Imagem: Google Earth, 2006. Adaptada por: Maria Verônica de Azevedo Gomes.

A implantação de loteamentos e, consequentemente, o crescimento da área urbana nas direções Sul e Sudeste, é inferior ao das demais direções. Este fato pode estar ligado, principalmente, a questões naturais do relevo, visto que essas áreas apresentam relevo acidentado, que mesmo não sendo um fator limitante à ocupação, desvaloriza economicamente o terreno no mercado imobiliário.

De acordo com Carlos (2008a), o preço da terra urbana está relacionado com a localização do terreno, com o acesso aos lugares contemplados com serviços e áreas naturais, com a infraestrutura urbana, com a privacidade e, em segundo plano, com questões relacionadas ao relevo, que implicam as condições e os custos da produção.

Na figura 17, constata-se que a malha urbana cuiteense se expandiu em torno da rodovia BR-104 e que o crescimento horizontal ao longo dessa via ainda se efetiva contemporaneamente. Segundo Villaça

(2001), as vias regionais direcionam o crescimento horizontal das cidades, pois facilitam a acessibilidade intramunicipal e intrarregional. Os loteamentos Nova Cuité e Cuité Ville apresentam disposição à margem da BR-104 em direção Noroeste, no trecho que liga o município de Cuité ao município de Nova Floresta-PB – que, na sequência do percurso rodoviário, liga-se ao estado do Rio Grande do Norte.

Os loteamentos São Francisco I, São Francisco II e Chão da Serra não estão dispostos às margens da BR-104, mas também seguem a direção Noroeste dessa via de circulação. O loteamento Renascer da Serra situa-se no sentido Sul, também seguindo o sentido da BR, nesse caso, seguindo o trecho que liga o município à região central do Estado da Paraíba.

Segundo informações cedidas pela empresa imobiliária A.M.C.,[55] praticamente todos os empreendimentos imobiliários situados em Cuité apresentam área aberta. Há exceção do Renascer da Serra e Cuité Ville, que serão condomínios fechados. Os projetos infraestruturais desses empreendimentos ainda não estão finalizados, mas preveem a existência de áreas de amenidades naturais e de todo um aparato de segurança, pavimentação, lazer e esporte.

Esses condomínios destinam-se a atender a demanda da parcela populacional mais abastada, pois são valorizados por apresentarem boas condições de infraestrutura interna e pela proximidade da principal via de circulação e de equipamentos de serviços. Este último fator refere-se ao fato de o condomínio Cuité Ville estar sendo construído em frente da Escola Técnica Estadual de Cuité e o condomínio Renascer da Serra situar-se nas imediações da casa de shows Cuité Hall.

Desse modo, esses empreendimentos vêm intensificar a desigualdade socioespacial urbana de Cuité. Como afirma Maia et al. (2013, p. 120), “produzem-se, portanto, áreas distintas, muitas vezes

---

[5] Empresa do setor imobiliário, criada no ano de 2009, que presta serviços de venda de imóveis urbanos.

segregadas (autossegregação e segregação induzida), contraditoriamente diferentes, tanto no que diz respeito ao rendimento médio e aos equipamentos instalados, como à própria morfologia urbana".

Além de colaborarem para expansão da cidade, os empreendimentos inserem aos poucos na área urbana cuiteense as novas formas de moradia que alimentam a ilusória ideia de espaços de felicidade, tranquilidade, segurança e harmonia com a natureza e com os demais habitantes.

Entretanto, a cidade apresenta realidades diversas, e a valorização do solo urbano obedece a inúmeras variáveis. Sendo assim, nem todas as áreas da cidade são valorizadas ou desvalorizadas por motivos comuns. Por exemplo: os loteamentos Jardim Basílio Fonseca e Planalto das Mansões, que atualmente dispõem de infraestrutura urbana mínima, possuem os maiores preços de terrenos e habitações do município. Essas áreas possuem apenas serviços de abastecimento de água e elétrico; não há pavimentação, saneamento, áreas de lazer e nem proximidade de equipamentos públicos ou comerciais.

Segundo as empresas A.M.C. e CKF-construção LTDA,[66] a valorização desses loteamentos justifica-se pelo padrão dos imóveis construídos e pela concentração populacional de alta renda. Como afirma Botelho (2007, p. 35), "a especificidade do espaço das camadas superiores é signo de distinção social, participa do sistema de expressão e de reiteração simbólica da hierarquia das situações de classe".

Esses bairros constituem-se em áreas de segregação de igualdade socioeconômica, pelo fato de os moradores desses locais possuírem semelhante nível de renda e *status* social. Fato que é ressaltado por meio das propagandas e do *marketing* imobiliário, como demonstrado na figura 18.

[6] Empresa imobiliária institucionalizada no ano de 2012 com a finalidade de promover a construção de imóveis habitacionais populares, e de médio e alto padrão.

Figura 18 – Outdoor de propaganda de vendas imobiliárias da CKF--construção

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Desse modo, formam-se os bairros nobres da cidade. Seja por meio dos condomínios fechados ou loteamentos abertos, essas áreas são visivelmente reconhecidas pelas suas "residências de alto padrão de construção, cujos preços podem ser deduzidos a partir dos anúncios de venda e de locação" (Maia et al., 2013, p. 140).

O preço estipulado para esses produtos é de responsabilidade dos agentes que os constroem ou comercializam, ou seja, pelos seus proprietários, baseado na situação em que o mercado se encontra. Botelho (2007, p. 23) afirma que o consumo e a produção do espaço urbano "estão inseridos no amplo processo de reprodução das relações de produção capitalista, na medida em que são guiados pelos ditames da propriedade privada, e são regulados pelas necessidades do capital em gerar valor excedente".

Considerando a lógica de sustentação do capital, quando a procura por esses produtos for maior que a oferta, maior será seu valor. Segundo Rodrigues (2003, p. 19), "um aspecto essencial da

terra urbana é este: ter preço que não é definido pelo valor de produção. É uma mercadoria sem valor, cujo preço é definido pelas regras de valorização do capital em geral, pela produção social".

O corretor de imóveis Sr. Adaildo Medeiros Costa[77] (que atua na área há dezoito anos, mas só a partir de 2009 pela empesa A.M.C) relata que até o ano de 2006 era possível adquirir um terreno de 250m^2 nas áreas mais valorizadas da cidade por um preço entre R$ 3.000,00 (três mil reais) a R$ 4.000,00 (quatro mil reais). Ao ano de 2014, nas mesmas localidades e com a mesma medida de área, os preços variavam entre R$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) e 30.000,00 (trinta mil reais).

De acordo com dados fornecidos pela CKF-construção LTDA., no ano de 2014, o metro quadrado do terreno variava entre R$ 60,00 (sessenta reais) e R$ 120,00 (cento e vinte reais), dependendo as áreas da cidade onde se localizam. Como no ano de 2006 o preço médio do metro quadrado de terreno urbano era de R$ 30,00 (trinta reais), é possível constatar que houve uma valorização média de 300% em apenas oito anos – o que corresponde a uma valorização anual média de 37,5%.

O Sr. Adaildo Medeiros Costa relata que os aluguéis de residências têm aumentado em uma margem aproximada ao aumento dos terrenos. Uma casa disponível a locação até o ano de 2006 por R$ 100,00 (cem reais) em 2014 estava acessível por cerca de R$ 400,00 (quatrocentos reais).

Ao final da reflexão sobre as dinâmicas socioespaciais da área urbana de Cuité, consideramos ser plausível afirmar que esta porção espacial passa pelos processos de valorização da terra urbana e de expansão territorial ao incorporar novas áreas, que se caracterizam pela formação de loteamentos habitacionais horizontais.

7 Entrevista cedida dia 07 de Abril de 2014, Centro, Cuité – PB.

Considerações finais

Abstrair a realidade de uma porção espacial para interpretá-la com consciência exige muito empenho, contemplação e reflexão. Exercício que nos dedicamos ao analisar as questões intraurbanas do município de Cuité desinentes da existência do Centro de Educação e Saúde-CES da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Compreendo o CES como objeto geográfico, é plausível afirmar que promove alterações nas questões funcionais, sociais, demográficas, econômicas e espaciais intraurbanas.

A presença do *campus* universitário atribuiu à Cuité um serviço especializado que concedeu à cidade mais valor em nível regional e também uma nova funcionalidade. Incentivou as esferas capitalistas a investirem em novos serviços educacionais das mais diversas modalidades, que abrangem o ensino básico, técnico, profissionalizante e superior. Assim, o crescimento na prestação de serviços voltados à educação é um dos fatores que impulsiona a reconfiguração da funcionalidade local, na medida em que a função econômica predominantemente agrícola, existente até o fim da década de 1980, começa a ceder espaço para o setor de serviços educacionais.

Identificamos que esta instituição não somente atrai novos investimentos, como também atrai pessoas pela oferta de formação educacional e emprego. A clientela é oriunda dos mais diversos locais do Brasil, em espacial de outros municípios da Paraíba. Uma minoria dos membros dessa comunidade universitária reside em municípios próximos a Cuité e desloca-se diariamente para realizar suas atividades no CES. Outra parcela fixou moradia permanentemente no referido município. E parcela, numericamente mais significante, fixou moradia nesta cidade em períodos letivos, assim, retorna para seu município de origem em recessos, fins de semana ou feriados.

Os alunos e os profissionais de diversas áreas e funções interagem com a população cuiteense, favorecendo a intensificação do processo de trocas culturais, a geração de eventos harmoniosos e conflituosos e a ampliação das relações socioterritoriais em que a cidade está envolvida. Além disso, essa comunidade vem colaborando para a ampliação do fluxo de pessoas, de veículos e de informações, para as transformações demográficas e para o aumento da demanda por serviços e por comércio.

A soma dessa parcela demográfica ao contingente demográfico cuiteense tornou ainda mais visível a necessidade de investimentos que estimulem o crescimento e a diversidade de atividades de comércio e de serviços locais, como também de investimentos em infraestrutura urbana.

Concluímos que os investimentos do poder público e do mercado não estão sendo suficiente de acordo com demandas criadas, pois, ainda são pontuais e majoritariamente atendem às necessidades mais básicas. Diversos empreendimentos particulares destinam-se ao lazer, como as piscinas de aluguel, as casas de shows e de festas.

O aquecimento no setor imobiliário é outro exemplo de fenômeno decorrente deste processo migratório. A fixação, mesmo que periódica, de parte dos alunos e funcionários do CES tornou crescente a procura por moradia. Tal fato associado à baixa oferta de imóveis e terrenos destinados à locação e comercialização possibilitou ao setor imobiliário elevar produção e os preços destes bens e serviços, gerando a expansão da área urbana e uma alta valorização imobiliária nas mais diversas áreas da cidade.

O setor imobiliário tem investido maciçamente na produção de loteamentos habitacionais que ofertam tanto lotes de terras quanto residências já construídas; e, mais recentemente, nos condomínios fechados que inserem em Cuité novos padrões de moradia.

O alto preço dos imóveis urbanos viabilizou a criação de espaços de maior exclusão da população mais pobre do acesso aos

direitos básicos na vida citadina, ampliando a segregação socioespacial nesse novo período de sua (re)produção.

Essa expansão territorial urbana ocorreu com rapidez e não dispõe do controle e da organização necessários por parte dos órgãos públicos. Até mesmo os bairros mais valorizados pelo mercado, por concentrar a população local de alto poder aquisitivo, estão crescendo sem infraestrutura que responda suficientemente às necessidades da sociedade.

Desse modo, para que haja maior crescimento e desenvolvimento em Cuité, é preciso que o Estado, na criação e na manutenção das estruturas urbanas, viabilize melhorias econômicas e sociais; e que a organização espacial se processe nos seus níveis político-administrativos municipal, estadual e federal, como também, que haja maior injeção de capital privado na realização de diversas atividades do mercado.

A partir das descobertas advindas de nossa pesquisa, cremos ter caminhando para o encontro de detalhes inerentes ao nosso objeto de pesquisa. Consideramos que os pontos aqui expostos e discutidos visam contribuir com as discussões relacionadas ao espaço urbano, no estudo das pequenas cidades e na releitura do processo de interiorização da educação superior no Brasil. Os dados e informações apresentados e discutidos apresentam-se como um passo inicial para investigações mais profundas, tanto no que se refere à participação da comunidade do CES quanto em relação aos investimentos qualitativos e quantitativos no mercado local.

Referências

BOTELHO, A. *O urbano em fragmentos: a produção do espaço e da moradia pelas práticas do setor imobiliário*. São Paulo: Annablume - Fapesp, 2007.

CARLOS, A. F. A. *A (re)produção do espaço urbano*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: EDUSP, 2008a.

______. *A cidade*. 8. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008b.

IBGE. *Cidades*. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidades. Acesso em: 12 maio 2015.

______. *Divisão Regional do Brasil 2017*. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=downloads. Acesso em: 10 jun. 2019.

MAIA, D.S. et al. "Campina Grande: dinâmica econômica e reestruturação urbana. Permanências e Transformações". In ELIAS, D. et al (orgs.). *Agentes econômicos e reestruturação urbana e regional: Campina Grande e Londrina*. São Paulo: Outras Expressões, 2013. pp. 61-192.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 2008. *O Programa Universidade para Todos – Prouni*. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br. Acesso em: 12 maio 2013.

______. 2010. *Expansão da educação superior e profissional tecnológica: mais formação e oportunidade para todos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/apresentacao_expansao_educacao_superior14.pdf. Acesso em: 25 jun. 2012.

RODRIGUES, A. M. *Moradia nas cidades brasileiras*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2012a.

THOMSON, A. "Histórias (co) movedoras: história oral e estudos de migração". *Revista Brasileira de História*. v. 22, n. 44, p. 341-64. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo, 2002.

UFCG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Secretaria de Projetos Estratégicos. *PLANEXP - Plano de Expansão Institucional*. 2005.

VILLAÇA, F. *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 2001.

A possibilidade de levantar dados sobre a percepção espacial do rural e urbano no Brasil[1]

Gabriel Bias-Fortes
Glaucio José Marafon

O levantamento do espaço rural e urbano no Brasil é, atualmente, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir de critérios político-administrativos (na adequação da malha de setores censitários às legislações municipais) ou morfológicos (pela adoção do perímetro urbano para fins estatísticos em caráter residual), conforme metodologia explicitada no censo demográfico de 2010 (IBGE, 2016). Nessa metodologia, o território brasileiro é classificado em áreas rurais e áreas urbanas de acordo com a aplicação de um dos critérios na fragmentação do território em setores censitários. Apesar da recente elaboração de novos critérios de identificação de espaços rurais e urbanos no Brasil (IBGE, 2017), não há – em escala nacional – um procedimento que viabilize o levantamento do espaço geográfico percebido pelas pessoas.

[1] Texto adaptado de parte dos estudos desenvolvidos na tese de mestrado "Classificação brasileira do território rural e urbano: discussões, alternativas metodológicas e técnicas complementares à classificação atual." (Bias Fortes, 2017). Os dados coletados nesta adaptação foram obtidos com o auxílio dos membros do Núcleo de Estudos de Geografia Fluminense – NEGEF – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ao analisar o espaço (rural e urbano) percebido pelas pessoas, considera-se uma interpretação espacial diferente da que é preestabelecida pelo poder público, da associação pura com a produção e atividade econômica, ou, ainda, da forma morfológica e estrutural presente nesses espaços (tendo em vista que uma mesma forma pode evocar percepções individuais distintas em função das experiências e concepções de cada pessoa).

Nessa dimensão do *espaço percebido*, as ideias de rural e urbano se apresentam como abstrações sustentadas no imaginário do coletivo, criando paradigmas no entendimento desses espaços. São assim, uma construção social elaborada pela percepção dos indivíduos que, segundo Guerra (1993), é fundamentada tanto pelo cotidiano (espaço vivido pelo sujeito) quanto pelo imaginário social (relacionado às conjunturas históricas e a representações desejáveis). Entende-se, portanto, que o espaço pode ser interpretado e representado segundo a ótica do sujeito que o percebe. Assim, ao trazer essa premissa para a temática que envolve os espaços rurais e urbanos, questiona-se a possibilidade de realizar um levantamento que captasse a percepção espacial das pessoas sobre o rural e urbano.

Nesse aspecto, concorda-se que "a percepção é a forma como, através dos sentidos, as coisas do mundo natural ou humano chegam à consciência" (Rocha, 2002, p. 75). A percepção espacial seria, portanto, a forma com que determinados espaços são compreendidos e interpretados pelas pessoas.

A associação desse entendimento com a fenomenologia e geografia da percepção ocorre principalmente em conformidade com as investigações de Marleau-Ponty (2014), em que a percepção espacial do sujeito ocorre, de forma indissociável, tanto pelo conhecimento prévio e concepção do mundo exterior (que se faz presente independentemente do sujeito) quanto pela interpretação e identificação íntima que este sujeito faz desde mundo exterior. Para o autor:

> Deve-se dizer que é sob o mesmo ponto de vista: eu compreendo o mundo porque para mim existe o próximo e o distante, primeiros planos e horizonte, e porque assim o mundo se expõe e adquire um sentido diante de mim, quer dizer, finalmente porque eu estou situado nele e ele me compreende. Nós não dizemos que a noção do mundo é inseparável da noção do sujeito, que o sujeito se pensa inseparável da ideia do corpo e da ideia do mundo, pois, se só se tratasse de uma relação pensada, por isso mesmo ela deixaria subsistir a independência absoluta do sujeito enquanto pensador e o sujeito não estaria situado. Se o sujeito está em situação, se até mesmo ele não é senão uma possibilidade de situações, é porque ele só realiza sua ipseidade sendo efetivamente corpo e entrando, através deste corpo, no mundo. Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é porque minha essência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui (Marleau-Ponty, 2014, p. 547).

Observa-se que essa abordagem se aproximaria dessa compreensão dos espaços urbanos e rurais a partir da percepção individual e identidade com o ambiente, buscando o entendimento destes espaços partindo de uma perspectiva simbólica, experimental e fenomenológica, na qual cada indivíduo que interage com o ambiente expõe sua compreensão de rural ou urbano. Essa identidade, abordada em Guerra (1993), é construída num processo dinâmico onde os modos de vida são organizados pela percepção individual da realidade (de cada sujeito) em consideração ao contexto histórico que envolve o território vivido. Para a autora, os modos de vida são entendidos como um conjunto integrado de práticas articuladas a "representações do mundo" e a "imaginários sociais" (Guerra, 1993, p. 70).

Ao investigar uma identificação de espaços rurais e urbanos (ou mesmo categorias intermediárias entre estas classificações) segundo a concepção das pessoas que habitam e vivem nestes meios, parte-se da análise de um recorte selecionado como um espaço de identificação, simbolismos e subjetividade; da visão individual criada tanto pela experiência e vivência pessoal no ambiente quanto pela vivência coletiva e construção histórica neste ambiente, concordando com Woods (2005) na ideia de territórios socialmente construídos. Para o autor, que trabalha a identificação destes espaços no "mundo rural" (Woods, 2005), a compreensão da construção social passa pelo caminho em que cada pessoa identifica um lugar, um objeto ou uma ideia por meio da atribuição de características sociais, culturais, estéticas e ideológicas, sendo que esta construção social, ainda que parta de uma reflexão individual, consolida-se somente quando um grupo de pessoas a imagina como tal, sendo, portanto, uma dimensão que ao mesmo tempo é individual e coletiva (o conjunto das reflexões).

De forma semelhante, Maia (2015) analisa o espaço rural brasileiro a partir de imaginários que se constituem em "uma ação derivada de um significado referente a um conjunto de formas e processos que compõem o espaço geográfico, indicando e impondo ao ser social uma forma de estar neste espaço geográfico" (Maia, 2015, p. 70). A imaginação geográfica do indivíduo, para o autor, é elaborada por um conjunto de imagens interrelacionadas que produzem e refletem um imaginário construído socialmente.

Cabe, assim, elaborar formas captação da percepção geográfica em um dado território analisado, uma vez que esta percepção, em sintonia com Marleau-Ponty (2014), ocorre pela subjetividade na interpretação do mundo exterior. Nesse sentido, cabe a pontuação de Matthews (2010) acerca do pensamento de Marleau-Ponty:

> A fenomenologia, como Marleau-Ponty a vê, combina portanto uma forma de subjetivismo com uma forma de objetivismo. É subjetiva por reconhecer que toda experiência é uma experiência de alguém,

> que a "aparência das coisas" é sua "aparência para um 'sujeito' específico". Uma descrição dos fenômenos, isto é, da aparência das coisas, deve ser necessariamente a descrição de uma experiência subjetiva. Todavia, uma vez que o ser dos sujeitos é um ser-no-mundo, isto é, uma vez que a experiência consiste em estar envolvido no mundo, uma descrição da experiência subjetiva não é a descrição de algo puramente "interior", mas de nosso envolvimento com um mundo que existe independentemente da experiência que temos dele. O mundo, diz Marleau-Ponty, não é algo em que meramente pensamos, mas o lugar no qual vivemos nossas vidas, o mundo em que atuamos, sobre o qual temos sentimentos e esperanças, além de ser o mundo que tentamos conhecer (Matthews, 2010, p. 31).

Assim, pensar no rural e no urbano pelo conjunto das percepções espaciais parte da identificação de cada sujeito que vive nestes territórios, sujeito que forma a sua compreensão com base em fatores objetivos e externos (o mundo exterior que independe de sua concepção) e fatores subjetivos (a forma que interpreta este mundo).

Ainda que o levantamento da percepção de cada indivíduo no Brasil, acerca de sua localização em espaço rural ou urbano, se mostre inviável em função da operacionalização, o levantamento da percepção a nível domiciliar torna-se possível ao aproveitar a estrutura do censo demográfico do IBGE, que possibilitaria uma classificação rural/urbana (complementar à atual) que dialogue com a fenomenologia e geografia da percepção.

Dessa forma, caberia a elaboração de um procedimento que enumere a percepção espacial do rural e do urbano a partir da concepção do entrevistado, aproveitando a estrutura de divulgação do IBGE no nível do setor censitário[22] como recorte territorial para

[2] O setor censitário, na metodologia do IBGE, é a menor unidade territorial de coleta do instituto (IBGE, 2016, p. 286) formada por área contínua, integralmente contida em área urbana ou rural. Cada setor censitário possui um código de cadastro na base do instituto.

divulgação complementar de informações relativas ao rural/urbano. Captar as representações que os cidadãos fazem de seu território é fundamental para identificar elementos do modo de vida da população e auxiliar o planejamento de políticas públicas.

Nessa proposta metodológica, a intenção é obter uma identificação de ruralidade ou urbanidade por parte de cada sujeito de forma similar ao levantamento do critério de cor ou raça realizado nas operações censitárias do IBGE. Conforme metodologia adotada pelo instituto no censo de 2010 (IBGE, 2010, p. 285), utiliza-se o método da autodeclaração induzida para obtenção da informação referente a cor ou raça, uma vez que, entende-se que este método ocorre quando o entrevistado tem de escolher uma opção entre um rol predefinido, em comparação ao da autodeclaração espontânea no qual não há categorias predefinidas para a resposta, de acordo com Osório (2003). Ao aplicar este procedimento para o levantamento do rural e urbano pela declaração do entrevistado – considerando aspectos logísticos e operacionais –, deve-se estabelecer a busca do dado no nível domiciliar em vez de buscar a opinião de cada residente.

Pela enumeração do critério referente a cor ou raça (eminentemente autodeclaratório) desde os primeiros censos, o IBGE se posiciona no campo fenomenológico na coleta destes dados conferindo uma abordagem perceptiva em cada indivíduo entrevistado, considerando que esta percepção é constituída no âmbito interno (concepções iniciais) e externo (como o indivíduo se vê no contexto em que vive). Nesse entendimento, Longo e Campos (2006), ao analisar as informações relacionadas a cor/raça nas pesquisas domiciliares, consideram que:

> [...] a informação de raça/cor que subsidia os estudos sobre diferenças raciais é uma autodeclaração, ou seja, depende da percepção de cada um em relação à sua cor ou raça. Indo além, podemos pensar ainda que esta auto-declaração também pode estar associada de

> como o indivíduo vê o outro ou até mesmo de como ele imagina ser visto pela sociedade (Longo e Campos, 2006, p. 2).

Haja vista essa experiência prévia na coleta de dados seguindo uma abordagem fenomenológica/perceptiva e considerando que o instituto realiza a cada dez anos um censo demográfico no país, ocorre uma oportunidade estratégica para o levantamento da ruralidade/urbanidade por parte dos entrevistados. No censo, operação que realiza a listagem e atualização de todos os domicílios em cada setor censitário (abordando, para a entrevista, aqueles que se encontram efetivamente ocupados e que servem de residência principal), sugere-se a inserção de uma pergunta que levante a condição rural/urbana do domicílio pela concepção do morador responsável por responder o questionário.

Em resumo, propõe-se incluir no questionário uma pergunta que corresponderia à percepção do rural e urbano – considerando o recorte territorial no nível do setor censitário, utilizado pelo IBGE como base de coleta operacional de acordo com sua metodologia (IBGE, 2016) –, de maneira que se aproveite um procedimento operacional já existente para enumeração da percepção individual rural/urbano (organizada no nível de setor censitário) a partir da inclusão de uma pergunta correlacionada à demanda, como, por exemplo:

- O Sr./Sra./Srta. considera que o domicílio se localiza em área rural ou urbana?

Observando as limitações operacionais para enumeração da percepção de cada residente do domicílio entrevistado, e uma vez que o próprio questionário vincula-se à unidade visitada, a resposta desta pergunta (na opção rural ou urbana) valeria para todo o domicílio e seus residentes. Da mesma forma que a declaração de cor ou raça no questionário, este aspecto seria autodeclaratório e, considerando que estaria vinculado ao domicílio e não a cada indivíduo, o

levantamento pode corresponder mais a uma *alter-declaração* que *auto-declaração* propriamente dita (considerando que a resposta do morador entrevistado valeria para os demais), conforme exposto por Longo e Campos (2006).

Baseando-se no questionário do censo demográfico de 2010 (tanto no questionário básico quanto no questionário da amostra, ambos disponibilizados no portal eletrônico do IBGE), a pergunta sugerida se encaixaria com maior eficácia como a primeira indagação do item 2 do questionário (rol de perguntas relativas às características do domicílio para domicílios particulares permanentes ocupados), conforme pode ser visto na figura 19. As demais perguntas seriam mantidas seguindo a sequência do questionário após a inclusão da pergunta sugerida (no caso, a pergunta sugerida se configuraria como o item 2.01 e as demais perguntas do bloco 2 se iniciariam a partir do item 2.02).

Figura 19 – Identificação, a partir do questionário básico do censo demográfico de 2010, do melhor campo de inserção da pergunta referente ao rural/urbano percebido pelo entrevistado

2 PARA DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES OCUPADOS
CARACTERÍSTICAS DO DOMICÍLIO

2.01 - ESTE DOMICÍLIO É:
1 - PRÓPRIO DE ALGUM MORADOR - JÁ PAGO
2 - PRÓPRIO DE ALGUM MORADOR - AINDA PAGANDO
3 - ALUGADO
4 - CEDIDO POR EMPREGADOR
5 - CEDIDO DE OUTRA FORMA
6 - OUTRA CONDIÇÃO
Siga 2.02

2.02 - QUANTOS BANHEIROS DE USO EXCLUSIVO DOS MORADORES EXISTEM NESTE DOMICÍLIO?
(Inclusive os localizados no terreno ou na propriedade)
1 - BANHEIRO(S) COM CHUVEIRO (OU BANHEIRA) E VASO SANITÁRIO (OU PRIVADA)
(Se 0(zero), siga 2.03. Caso contrário, passe ao 2.04)
(Se 9 ou mais de 9, registre 9. Se não existir registre 0 (zero))

2.03 - UTILIZA SANITÁRIO OU BURACO PARA DEJEÇÕES, INCLUSIVE OS LOCALIZADOS NO TERRENO OU NA PROPRIEDADE?
(Cercado por paredes de qualquer material)
1 - SIM (Siga 2.04)
2 - NÃO (Passe ao 2.05)
Obs.: Dependendo da região do país, sanitário pode ser conhecido como: casinha, patente, latrina privada, sentina, retrete, casa-de-força, cambrone

Fonte: Org. do autor, 2019. Figura elaborada a partir do questionário do Censo Demográfico de 2010.

Com a coleta da informação realizada junto à operação censitária, bastaria ao IBGE classificar cada setor censitário em conformidade com parâmetros de classificação rural-urbano pré-definidos em relação ao conjunto de declarações domiciliares acerca da pergunta. Como exemplo para a pesquisa, adotou-se o parâmetro de classificação utilizado em nível regional pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), exposta por Schneider (2009, p. 2), que traz cortes percentuais que podem ser utilizados para classificação de setores censitários pela percepção em cada domicílio. A adaptação destes parâmetros está resumida tabela 11:

Tabela 11 – Proposta de parâmetro de classificação do setor censitário conforme o percentual de percepção territorial entre rural e urbano

Classificação	% Declaração de localização do domicílio em área rural
Perceptível Rural	Acima de 50%
Perceptível Intermediário	15% - 50%
Perceptível Urbano	Abaixo de 15%

Fonte: Org. do autor, 2019. Adaptação a partir do quadro da OCDE em Schneider (2009).

Nessa categorização, o setor censitário estaria classificado como rural, intermediário ou urbano (pelo critério da percepção do entrevistado) em função do conjunto de declarações domiciliares (localização em área rural ou urbana) em cada setor.

Ao incorporar esses valores estipulados pela OCDE na criação de um parâmetro de classificação do rural/urbano percebido pelo entrevistado, obtêm-se uma categoria intermediária que, além de dar origem a um novo universo de pesquisa, rompe com a interpretação dicotômica sobre o tema. Uma vez que o procedimento também utilizaria o setor censitário como base de divulgação, torna-se possível comparar os dados oficias respaldados na metodologia atual de apuração do território rural/urbano com os dados

listados a partir desta metodologia de classificação pela percepção do entrevistado.

Assim, a proposta metodológica exposta se firma: (1) na pergunta sugerida para o levantamento do caráter de ruralidade/urbanidade, (2) na utilização do setor censitário como recorte territorial, (3) nos parâmetros expostos na tabela 11 como critério de classificação e (4) na estrutura operacional do censo demográfico para a coleta das informações.

O teste do procedimento proposto

Para testar o método, optou-se pela aplicação desse procedimento em três áreas que, apesar de apresentarem características distintas, foram classificadas como áreas urbanas no levantamento do Censo Demográfico de 2010. Essas áreas correspondem a três setores censitários (área operacional de coleta do IBGE): um localizado no distrito do Faria, em Barbacena/MG, outro localizado na Ilha Grande (município de Angra dos Reis/RJ) na localidade conhecida como Abraãozinho[33] e outro na localidade conhecida como Barra do Sana em Macaé/RJ, representados, respectivamente, na malha de setores censitários do censo demográfico de 2010 pelos setores de geocódigo 310560814000001, 330010010000005 e 330240340000005.

Em todos os testes (Faria, Abraãozinho e Barra do Sana), utilizou-se da malha censitária de 2010 divulgada pelo IBGE para isolar os “setores alvo” do procedimento a fim de compor as imagens e mapas usados durante o trabalho de campo. Nessas imagens – com o auxílio do software QGIS versão 2.18 –, optou-se por indicar previamente as construções e prováveis construções para facilitar a orientação no trabalho de campo (figuras 20, 21e 22).

[3] No setor, há mais de uma localidade cadastrada (Praia da Crena, Praia da Gaxumba, Praia do Morcego, Praia do Sobrado e Sítio do Frederico); para fins de facilitar a análise, optou-se por generaliza na localidade principal – Abraãozinho.

Figura 20 – Setor censitário referente à localidade (distrito) do Faria em Barbacena/MG

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019. Elaborado no *software* QGIS com imagem da camada *Google Satelite* (geoserviço disponível no *software* pelo *plugin Quickmaps Services*).

Além dos mapas e imagens para facilitar a coleta de dados no trabalho de campo, os arquivos gráficos dos setores (originalmente em formato *shapefile*) foram convertidos para o formato *Keyhole Markup Language* (KML) de forma a possibilitar a orientação dos pesquisadores pelo uso do aplicativo *Google Earth* no *Smartphone (*com o localizador ativado). Assim, fora possível identificar a posição do pesquisador referente aos pontos previamente detectados durante os trabalhos de campo.

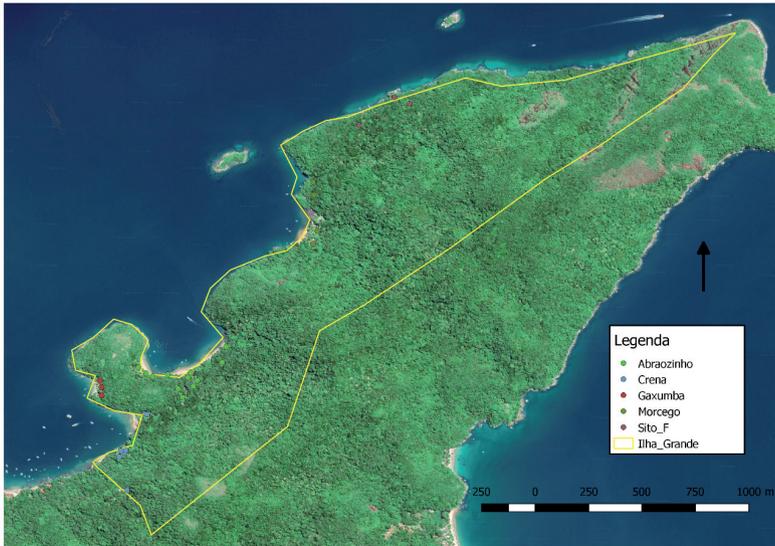
Figura 21 – Setor censitário referente à localidade de Abraãozinho em Angra dos Reis/RJ

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019. Elaborado no software QGIS com imagem da camada Google Satelite (geoserviço disponível no software pelo plugin Quickmaps Services).

Figura 22 – Setor censitário referente à localidade de Barra do Sana em Macaé/RJ

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019. Elaborado no software QGIS com imagem da camada Google Satelite (geoserviço disponível no software pelo plugin Quickmaps Services).

Ainda que o procedimento vise obter apenas a percepção da condição rural/urbana do domicílio, é necessário acrescentar ao levantamento algumas informações adicionais para validar a metodologia. Tendo em vista que o questionário do censo demográfico não será reaplicado com a inserção da pergunta, deve-se verificar minimamente dados referentes a idade, profissão e escolaridade e, em especial, se o morador residia no domicílio em 2010. Para fins de análise, também são obtidas algumas informações adicionais; assim, o conjunto de informações levantadas referem-se a:

- Nome e idade do proprietário do domicílio ou do responsável pelas informações;

- Profissão e escolaridade do proprietário do domicílio ou do responsável pelas informações;
- Tempo de residência no domicílio: uma vez que o levantamento testado refere-se a 2019, apura-se esta informação para permitir a comparação com os dados oficiais referenciados em 2010 (de forma que os dados dos entrevistados que não residiam no domicílio durante o Censo 2010 não são considerados para fins de comparabilidade);
- Percepção territorial: se o entrevistado considera o domicílio localizado em área rural ou urbana (pergunta estabelecida na forma proposta anteriormente);
- Justificativa percepção territorial: embora não esteja contemplada na proposta geral exposta anteriormente, aproveitou-se o teste para a coleta de informações extras que podem vir a auxiliar a compreensão do rural/urbano pela abordagem fenomenológica;
- Divulgação oficial: se o entrevistado tem algum conhecimento acerca da divulgação oficial do domicílio como urbano, a fim de verificar a possibilidade deste conhecimento prévio interferir na percepção.

A partir da necessidade desses dados, cria-se uma sequência de perguntas elaboradas a fim de evitar o fornecimento prévio de informações pelo entrevistador que possam afetar a percepção de rural/urbano do entrevistado. Esta sequência está disposta na tabela 12.

Tabela 12 – Sequência de perguntas para o procedimento

Ordem na Sequência	Tema da Pergunta
1 pergunta	Nome
2 pergunta	Idade
3 pergunta	Profissão
4 pergunta	Escolaridade

5 pergunta	Tempo de residência
6 pergunta	Percepção Territorial
7 pergunta	Justificativa
8 pergunta	Conhecimento prévio da divulgação oficial

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O próximo passo consiste no levantamento dos domicílios particulares permanentes ocupados no setor, que serviriam de base para a coleta da informação referente ao procedimento sugerido caso fosse aplicado no censo de 2010 (em conformidade com o que fora exposto). Em consulta à tabela do cadastro nacional de endereços para fins estatísticos (CNEFE) – disponível no site do IBGE – referente às unidades visitadas em cada setor na operação de 2010, existiam para o setor na localidade do Faria, quatro domicílios particulares num total de oito endereços (um em construção e três estabelecimentos de outras finalidades); já para a localidade de Abraãozinho, existiam 29 domicílios particulares e dois domicílios coletivos num total de 35 endereços urbanos (dois em construção e dois estabelecimentos de outras finalidades). Por fim, na localidade de Barra do Sana, existiam 53 domicílios particulares num total de 67 endereços urbanos.

Uma vez levantada a situação de cada setor em 2010 (quantitativo de domicílios particulares que serviram como base para a entrevista do Censo), a etapa seguinte refere-se à identificação dos domicílios particulares que atualmente estão ocupados no setor e a coleta das informações propriamente dita – seguindo a sequência exposta anteriormente na tabela 12. Há de se considerar que a coleta de informações é realizada somente nos domicílios particulares, descartando os domicílios coletivos e os demais endereços (que estavam na condição de construção ou estabelecimentos de outras finalidades).

Também deve ser levado em consideração que, após as entrevistas, deve-se utilizar somente as informações referentes aos mora-

dores que habitavam os endereços durante o Censo de 2010, de forma a possibilitar a comparação da informação coletada com a que fora coletada no último Censo. Os dados obtidos nesse levantamento estão compilados e dispostos nas tabelas 13, 14 e 15.[4]

Tabela 13 – Compilação dos dados coletados em trabalho de campo para o setor no distrito do Faria em Barbacena/MG – Trabalho de campo realizado em 25/08/2017

Variável \ Domicílio	Domicílio 1	Domicílio 2	Domicílio 3
Nome	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Idade	68	55	72
Profissão	Produtor Rural	Produtor Rural	Produtor Rural
Escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
Tempo de residência	30	55	52
Percepção Territorial	Rural	Rural	Rural
Justificativa	Morfológica (paisagem e ambiente rural)	Infraestrutura rural; ausência de serviços; produção agropecuária.	Pagamento de imposto rural (ITR)
Conhecimento prévio da divulgação oficial	Não	Não	Não

Fonte: Org. do autor, 2019.

Dos quatro domicílios particulares listados no Censo de 2010 pelo IBGE nesse setor da localidade de Faria (conforme divulgação mencionada anteriormente), identificou-se três endereços com moradores no trabalho de campo. Nestes endereços, todos os três moradores foram encontrados e residiam no domicílio há mais de dez anos, portanto, as declarações dos três tornam-se válidas para fins de comparação com o que havia sido levantado oficialmente em 2010.

[4] A fim de preservar o sigilo do entrevistado, optou-se por substituir o nome do morador pela expressão Entrevistado 1, Entrevistado 2 etc.

Tabela 14 – Compilação dos dados coletados em trabalho de campo para o setor na localidade de Abraãozinho em Angra dos Reis/RJ – Trabalho de campo realizado em 24/08/2019

Variável \ Domicílio	Domicílio 1	Domicílio 2	Domicílio 3
Nome	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Idade	55	58	74
Profissão	Fotógrafo	Jardineiro / Caseiro	Jardineiro / Caseiro
Escolaridade	Superior Completo	Fundamental incompleto	Alfabetizado
Tempo de residência	15	20	50
Percepção Territorial	Rural	Rural	Rural
Justificativa	Maior contato com a natureza	Distância e acessibilidade	Ritmo menos acelerado; Área de proteção ambiental
Conhecimento prévio da divulgação oficial	Não	Não	Não
Variável \ Domicílio	**Domicílio 4**	**Domicílio 5**	X
Nome	Entrevistado 4	Entrevistado 5	X
Idade	51	38	X
Profissão	Caseiro / Serviços Gerais	Marinheiro	X
Escolaridade	Fundamental completo	Fundamental incompleto	X
Tempo de residência	44	20	X
Percepção Territorial	Rural	Rural	X
Justificativa	Infraestrutura rural	Infraestrutura rural e comércio reduzido	X
Conhecimento prévio da divulgação oficial	Não	Não	X

Fonte: Org. do autor, 2019.

Dos 29 domicílios particulares listados no Censo de 2010 pelo IBGE, identificou-se 16 domicílios particulares no trabalho de campo, sendo que destes, foram encontrados 11 com moradores (nos quais foi possível realizar a entrevista), quatro sem morador e um domicílio cujo responsável optou por não participar da pesquisa. As demais edificações na área correspondiam a casas de veraneio, aluguel por temporada, estabelecimentos comerciais, pousadas etc. Dos moradores entrevistados, somente cinco residiam na localidade há mais de dez anos, de forma que as suas declarações podem ser utilizadas na pesquisa e comparadas ao levantamento oficial de 2010.

Tabela 15 – Compilação dos dados coletados em trabalho de campo para o setor na localidade de Barra do Sana em Macaé/RJ – Trabalho de campo realizado em 05/10/2019

Variável \ Domicílio	**Domicílio 1**	**Domicílio 2**	**Domicílio 3**
Nome	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Idade	35	56	59
Profissão	Empresária	Trabalhador autônomo	Trabalhador rural
Escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
Tempo de residência	35	11	30
Percepção Territorial	Rural	Urbano	Rural
Justificativa	Infraestrutura rural	Infraestrutura e serviços turísticos	Maior contato com a natureza
Conhecimento prévio da divulgação oficial	Não	Não	Não
Variável \ Domicílio	**Domicílio 4**	**Domicílio 5**	X
Nome	Entrevistado 4	Entrevistado 5	X
Idade	65	64	X
Profissão	Empresário	Motorista	X

Escolaridade	Ensino Médio	Superior incompleto	X
Tempo de residência	28	26	X
Percepção Territorial	Rural	Rural	X
Justificativa	Infraestrutura rural, acessibilidade e contato com natureza	Produção agropecuária, infraestrutura rural	X
Conhecimento prévio da divulgação oficial	Não	Não	X

Fonte: Org. do autor, 2019.

Dos 53 domicílios particulares listados no Censo de 2010 pelo IBGE, identificou-se 12 domicílios particulares no trabalho de campo, sendo que destes foram encontrados seis domicílios com moradores (nos quais foi possível realizar a entrevista), cinco sem morador e um cujo responsável optou por não participar da pesquisa. As demais edificações na área correspondiam a casas de veraneio, aluguel por temporada, estabelecimentos comerciais, pousadas etc. Dos moradores entrevistados, somente cinco residiam na localidade há mais de dez anos, de forma que suas declarações podem ser utilizadas na pesquisa e comparadas ao levantamento oficial de 2010.

A partir dos dados coletados e da análise do conjunto das declarações (descartando os levantamentos dos entrevistados que não residiam no setor durante o Censo de 2010), os setores 310560814000001 e 330010010000005 estariam classificados como rural pelo critério da percepção espacial dos entrevistados – considerando que os mesmos proprietários/responsáveis pela declaração residiam no domicílio durante o levantamento do censo de 2010 e declaram a percepção como rural (100% das entrevistas em ambos os setores). A única resposta obtida que percebe a localidade como urbana foi no setor 330240340000005, mas ainda assim o setor seria classificado como rural pelo critério de percepção dos entrevistados (mais de 50% identificando como rural). Assim, em comparação aos dados oficiais que atribuíram como urbano todo

território (e população residente) destes setores, os indivíduos que residem neles identificam a localidade como rural (ainda que por critérios distintos). Na tabela 16, observa-se essa comparação entre a classificação do rural/urbano perceptível obtida nestes levantamentos e a classificação oficial referente ao Censo de 2010.

Tabela 16 – Síntese dos levantamentos realizados e comparação à classificação oficial

Setor	Respostas que perceberam a localidade como rural em relação ao total de entrevistas válidas	Percentual atribuído como Rural	Classificação pela Percepção	Classificação Oficial 2010
310560814000001	3 em 3	100%	Perceptível Rural	Urbano
330010010000005	5 em 5	100%	Perceptível Rural	Urbano
330240340000005	4 em 5	80%	Perceptível Rural	Urbano

Fonte: Org. do autor, 2019.

Ao avaliar estes critérios distintos que fomentaram a resposta da percepção espacial da localidade como rural, observa-se que, em áreas de produção agropecuária – como na localidade do Faria em Barbacena/MG –, os moradores tendem a associar “rural/urbano” com infraestrutura, morfologia e atividade econômica (que, consequentemente, impacta no imposto cobrado). Já em áreas onde predomina a atividade turística (particularmente de ecoturismo), como Abraãozinho em Angra dos Reis/RJ e Barra do Sana em Macaé/RJ, acrescenta-se este conjunto de associação espacial ao rural imaginado a ideia de um maior contato com o “ambiente natural”.[5] Nestas localidades também observa-se uma presença maior de

[5] Ainda que, tal como a ideia de rural e urbano, a noção de “ambiente natural” seja socialmente construída no imaginário coletivo.

edificações de veraneio ou voltadas para atividade turística (como casas de aluguel por temporada) que não configuram como residência principal.

Ainda há de se considerar, de acordo com a análise sobre rigor e qualidade de pesquisas qualitativas em Cornejo e Salas (2011), a validade do procedimento técnico como uma metodologia viável ao atender critérios como: credibilidade (inerente ao próprio processo participativo na coleta dos dados; relação entrevistador e entrevistado), auditabilidade (os dos coletados são passíveis de confirmação por outro pesquisador) e transferibilidade (o procedimento pode ser aplicado em outro recorte territorial). O procedimento realizado nas localidades analisadas atende a tais critérios técnicos e reforça sua qualidade metodológica como uma forma de se buscar identificar o espaço rural/urbano.

O levantamento proposto corresponde a uma maneira complementar de se compreender os espaços rurais e urbanos a partir da percepção das pessoas que habitam nestes espaços. Ainda que o procedimento envolva a coleta em nível domiciliar (em vez de coletar a declaração de cada indivíduo) e, paradoxalmente, um levantamento quantitativo (pela compilação do conjunto de declarações) para fundamentar uma classificação sustentada em critérios perceptivos, o procedimento proposto caracterizaria um grande avanço para a representação participativa do espaço, além de romper com a classificação dicotômica entre rural e urbano ao incluir uma categoria intermediária e criar possibilidades de comparação dos dados levantados por esta metodologia com dados provenientes de outros procedimentos de análise (como o método oficial de identificação do rural e urbano no Brasil).

Considerações Finais

Ao utilizar a estrutura do IBGE para o levantamento de dados referentes à percepção territorial do rural e urbano de cada

indivíduo (ao generalizar a declaração em nível domiciliar), torna-se possível classificar os setores censitários a partir da combinação das declarações domiciliares. Não era o objetivo da análise levantar qualquer crítica referente ao método de apuração dos territórios (rurais e urbanos) utilizado atualmente no Brasil, uma vez que esta listagem corresponde a uma metodologia consolidada, operacionalmente viável e passível de comparabilidade histórica.

O objetivo da análise foi elaborar um método que, ao utilizar a estrutura logística do IBGE, enumerasse a concepção do rural e urbano a partir da percepção do responsável (entrevistado) pelas informações do domicílio durante a operação do censo demográfico. Reitera-se, portanto, que esta classificação do rural/urbano percebido ocorreria de forma complementar à classificação oficial e aproveitaria o "*know-how*" metodológico utilizado na autodeclaração (ou *alter-declaração* como foi discutido) de cor/raça utilizada pelo instituto.

Ainda que utilize um método dedutivo que resulte na classificação entre rural/urbano pela lógica quantitativa (disposição proporcional pelo conjunto de declarações), a proposta metodológica busca uma abordagem com teor qualitativo ao dialogar com a fenomenologia e a percepção individual do território, tornando-o parte ativa na compreensão do espaço. Nesse sentido, concorda-se com Nogueira (2005) ao afirmar que não "se deve pensar nos sujeitos das pesquisas como meros informantes de dados, mas como autores, pois a experiência vivida por eles será a principal fonte de interpretação de nossas reflexões" (Nogueira, 2005, p. 10244) e com Pereira et al (2010) que consideram que:

> A introdução da fenomenologia na Geografia pressupõe uma abordagem do espaço que considera a percepção do sujeito como integrante e em permanente interação. Assim, o mundo vivido e a subjetividade tornam-se fatores importantes para compreensão do espaço nos estudos geográficos (Pereira et al, 2010, p. 173).

Uma vez que a proposta consiste na inclusão de uma pergunta no questionário do censo demográfico aplicado pelo IBGE (aproveitando toda a estrutura logística da entidade) que evocasse a percepção do entrevistado sobre a associação da localidade com o rural e urbano, considerando a divulgação do conjunto dessas declarações por setor censitário, entende-se que o método utilizado é dedutivo. Embora essa divulgação ocorra pelo setor censitário, o questionamento associa-se com a localidade/localização do domicílio, de forma que a percepção espacial do entrevistado remete ao lugar (e não ao setor). A aproximação com a fenomenologia e geografia da percepção ocorre pelo levantamento da compreensão territorial do entrevistado, que está incorporada à subjetividade na forma como este concebe o território; entretanto, não se realiza a descrição e explicação do fenômeno em si.

A aplicação do procedimento no setor censitário referente às localidades conhecidas como Faria (Barbacena/MG), Abraãozinho (Angra dos Reis/RJ) e Barra do Sana (Macaé/RJ) revela a viabilidade do método como um levantamento complementar do rural/urbano, ainda que generalizado e disposto num gradiente rural – intermediário – urbano como fora sugerido. O reconhecimento dos domicílios em um levantamento prévio para a coleta posterior dos dados confere ao procedimento mais segurança metodológica, tal como levantar o tempo de residência a fim de sustentar a comparação dos dados coletados com os dados oficiais enumerados no censo demográfico de 2010.

Apesar de não se constituir em uma abordagem propriamente fenomenológica, essa investigação proporcionaria uma listagem prévia (em nível nacional) para subsidiar análises sobre a percepção do lugar pelas pessoas que o vivenciam e a comparação dos dados oficiais – embasados pela lógica do ordenamento territorial pelo poder público – com os dados elaborados pelo conjunto da percepção das pessoas que habitam o território. Nesse sentido, concorda-se com Maia (2015) que, ao identificar o rural e urbano por aspectos percep-

tivos, abre-se um caminho para compreensão além das análises econômicas ou políticas, focando o interesse da pesquisa na coexistência simultânea de diversos campos sociais – o econômico, o político e o cultural. Nota-se, portanto, a potencialidade da adoção deste critério como forma de levantamento complementar ao oficial.

Referências

BIAS FORTES, G. *Classificação brasileira do território rural e urbano: alternativas metodológicas e técnicas complementares à classificação atual*. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

CORNEJO, M. e SALAS, N. "Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad". *Valparaíso*: v. 10, n. 2, pp. 12–34, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/144/174. Acesso em: 13 set. 2017.

GUERRA, I. "Modos de Vida: Novos percursos e novos conceitos". *Sociologia – Problemas e Práticas.* Lisboa: n. 13, pp. 59-74, 1993. Disponível em: http://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=270. Acesso em: 26 jun. 2017.

IBGE. "Metodologia do Censo Demográfico de 2010". *Série Relatórios Metodológicos* v. 41. 2 Edição. Rio de Janeiro: 2016.

______. *Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: 2017.

LONGO, L. A. F. B. e CAMPOS, M. B. "Auto ou Alter-Declaração? Uma análise da informação de raça/cor nas pesquisas domiciliares". Encontro Nacional de estudos Populacionais, ABEP, n. 15. *Anais... Caxambu*, pp. 1-14, 2006. Disponível em: http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/issue/view/35/showToc. Acesso em: 09 mar. 2017.

MARLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MATTHEWS, E. *Compreender Marleau-Ponty.* Tradução por Marcus Penchel. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MAIA, A. C. *O paraíso atrasado: a construção do rural no Brasil através do imaginário geográfico*. (Tese). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2015.

NOGUEIRA, A. R. B. “Uma interpretação fenomenológica na Geografia. Encontro de Geógrafos da América Latina”, EGAL, n. 10. *Anais... São Paulo*, pp. 10243-62, 2005. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Metodologicos/11.pdf. Acesso em: 13 set. 2017.

OSÓRIO, R. G. *O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE.* Brasília: IPEA, Texto para discussão n. 996, 2003.

PEREIRA, L. A. G. et al. “Geografia Fenomenológica: Espaço e Percepção”. *Caminhos de Geografia.* Uberlândia: v. 11, n. 35, pp. 173-78, set. 2010. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16271. Acesso em: 13 set. 2017.

ROCHA, L. B. “Fenomenologia, Semiótica e Geografia da Percepção: alternativa para analisar o espaço geográfico”. *Revista da Casa de Geografia de Sobral*. Sobral: v. 4, n. 1, pp. 67-79, 2002. Disponível em: http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/79. Acesso em: 13 out. 2017.

SCHNEIDER, S. *Território, Ruralidade e Desenvolvimento*. In: VELÁSQUEZ LOZANO, F. e MEDINA, J. G. F. (orgs.). *Las Configuraciones de los Territorios Rurales en el Siglo XXI.* 1 ed. Bogotá: Editorial Pontifícia Universidad Javeriana, 2009, v. 1, pp. 67-108.

WOODS, M. *Rural Geography*. London: Sage, 2005.

A urbanização do território e a relação entre o campo e a cidade

Kathiuscia Fernandes dos Santos
Anieres Barbosa da Silva

Introdução

A necessidade de colocar em movimento o debate já realizado sobre a relação campo e cidade é um dos pontos de partida para as questões discutidas neste trabalho. Não se trata de uma perspectiva "evolutiva" do debate sobre essa relação, mas de repensarmos outras questões e demandas que se apresentam, sobretudo, com o processo de urbanização cada vez mais intenso sobre o território, ou seja, processo que se realiza tanto na cidade quanto no campo.

Nos últimos tempos, há o entendimento de que a realidade urbana "nos coloca diante de problemas cada vez mais complexos, que evolvem o desvendamento dos conteúdos do processo de urbanização nos dias de hoje [...]" (Carlos, 2007, p. 19), principalmente quando se considera que esse processo, que também se realiza no campo, sobretudo por meio das redes, materializa objetos e ações que antes se concentravam apenas no ao espaço urbano. Com isso, o espaço rural é dotado de novas lógicas e novos significados, pois o campo também passa por um processo de urbanização que se expressa por meio de relações sociais que lhe dão um novo conteúdo.

A relação entre o campo e a cidade é, dessa forma, marcada por novos sentidos, ações e intenções que apontam para a necessidade de entendermos outras questões da relação entre esses espaços, e que se apresentam a partir da maior integração e complementariedades entre eles. Nesse sentido, buscamos refletir sobre as abordagens que debatem a relação campo-cidade e os processos em curso, sobretudo, a urbanização do território.

Para isso, buscamos expressar o nosso entendimento sobre o processo de urbanização do território e quais as discussões que vêm sendo realizadas para entender esse processo. Trata-se, portanto, de reflexão teórica sobre a relação campo-cidade, em que foram colocados em evidência os conceitos de território, redes, elementos espaciais, forma/conteúdo, urbano/rural, campo/cidade, e o diálogo com diversos autores, dentre os quais Henri Lefebvre (2001 e 2008), Milton Santos (2005, 2008, 2009 e 2014), Marcos Aurélio Saquet (2010, 2011 e 2013), Maria Encarnação Beltrão Sposito (2010).

Quanto à estrutura, o artigo está dividido em três tópicos: no primeiro, trazemos uma discussão sobre as principais teorias que abordam a relação campo-cidade: a dicotômica, a do *continuum* e a da urbanização do campo. Em seguida, colocamos uma reflexão sobre a urbanização e a industrialização para que, no último tópico, possamos discutir a realização do processo de urbanização no campo.

As abordagens e o debate sobre a relação campo-cidade

Na tessitura das reflexões sobre a relação campo-cidade, faz-se necessário explicitar, inicialmente, que os diversos elementos do espaço relacionam-se uns com os outros e que as relações estabelecidas estão marcadas por suas qualidades e seus atributos, formando um verdadeiro sistema comandado pelo modo de produção dominante. Porém, pode-se falar em regras próprias ao modo de produção em sua adaptação ao meio local, gerando, assim, subespaços

como o campo e a cidade, que se conectam em diferentes momentos com maior ou menor intensidade (Santos, 2008b).

Essa conexão encontra nas redes um suporte, pois estas proporcionam a articulação entre esses dois subespaços, tornando, assim, cada vez mais fácil o fluxo entre eles e dificultando o entendimento dos pares campo/cidade e urbano/rural, ou seja, definição de cada um fica mais difícil para o pesquisador delinear. A própria divergência sobre os conceitos de urbano e rural pode ser citada como um problema para as pesquisas ou estudos voltados à relação cidade/campo. Sobre essa questão, Maia (1994, p. 32) expõe:

> Assim, longe de querer retomar à antiga discussão sociológica sobre a existência de duas sociedades, uma urbana e outra rural, mas indo buscar o entendimento desta relação na origem da divisão territorial do trabalho, e ainda, resgatando ideias que nortearam e norteiam alguns critérios para as delimitações da cidade, do campo [...].

Entre os critérios de classificação que comumente são utilizados para definir o urbano e o rural estão, segundo Endlich (2010): o primeiro volta-se para uma delimitação administrativa, em que o urbano seria o lugar de onde emana a força político-administrativa, sendo delimitado territorialmente. O segundo abarcaria um critério demográfico no qual o urbano se apresenta como o lugar onde há maior concentração da população e o rural onde a população estaria mais dispersa. O terceiro estaria ligado à caracterização do que seria urbano e rural, considerando a densidade demográfica. E, por último, a autora apresenta como critério utilizado para uma definição do urbano e do rural a natureza das atividades econômicas realizadas em cada espaço.

Esta última abordagem torna-se conflitante com a realidade no período atual, já que esses critérios, como reforça Carlos (2007, p. 102), negligenciam uma "[...] compreensão de que cidade

e campo se diferenciam pelo conteúdo das relações sociais neles contidas, sendo que estas relações, atualmente, ganham conteúdo em sua articulação com a construção da sociedade urbana [...]". A autora, em críticas aos que tentam diferenciar o urbano e o rural apenas considerando critérios estatísticos, também acrescenta que:

> O processo atual de urbanização não pode ser medido por indicadores referentes ou derivado do aumento da taxa anual de crescimento da população urbana, e muito menos pela estrita delimitação do que seria "urbano ou rural", [...]. Significa também que nossas análises devem ultrapassar a dimensão dos dados estatísticos [...]. Por outro lado, a análise desses fenômenos deve superar a visão institucionalista – apoiada em decretos que definem regiões metropolitanas, delimitações de áreas urbanas municipais feitas pelas prefeituras muitas vezes com o intuito de aumentar a arrecadação do IPTU, entre outras [...] (Carlos, 2007, p. 104).

Nesse sentido, considerar a cidade e o campo apenas em suas formas é negligenciar que, acima das diferenças, há uma interdependência, ou seja, uma dialética que permite que a relação campo cidade possa ser diferenciada, mas também análoga. Sobre as abordagens teóricas da relação campo-cidade que acabam por enfatizar as formas, temos que:

> Convencionou-se na geografia, durante muito tempo, definir o rural como campo e o urbano como cidade. Essa forma de pensar está associada a duas concepções basicamente: a dicotomia e o continuum, que durante muito tempo serviram de parâmetro para explicação da realidade. A concepção dicotômica entre o campo e a cidade está vinculada ao pressuposto teórico que considera a produção do espaço urbano, ou seja, da cidade, e a produção do espaço rural, como processos distintos, que de fato não são. É muito comum notar trabalhos de "geografia agrária" ou de "geo-

> grafia urbana" que circunscrevem suas análises aos seus recortes de área, deixando de estabelecer a relação entre os processos presentes no campo e na cidade, ou seja privilegiando as formas e, não os conteúdos (Locatel, 2013, p. 87).

A perspectiva dicotômica sobre a cidade e o campo está voltada, sobretudo, para uma discussão da produção, pelo modo capitalista, do espaço urbano e rural como algo distinto, considerando, por vezes, somente o que é produzido em cada espaço. Entretanto, "o modo de produção não produz cidades de um lado e campo do outro, mas ao contrário, esta produção compreende uma totalidade, com uma articulação intensa entre estes dois espaços" (Sposito, 2010, p. 77).

Conforme Locatel (2013), essas são abordagens clássicas das ciências sociais e podemos perceber essa visão dicotômica da relação campo e cidade em trabalhos cujas análises partem da produção agropecuária, em que a abordagem central é a econômica. Nessa abordagem, perde-se a visão da fluidez existente entre os dois espaços e predomina a visão clássica do campo subordinado às demandas das cidades e das indústrias. O campo, assim, é visto apenas como um lugar de produção, e as relações sociais, consideradas como o conteúdo dessa relação, são postas de lado.

Sob outra perspectiva, não mais a do campo subordinado à cidade, mas sim da cidade ao campo, surgem discussões que tratam das cidades do agronegócio e das cidades do campo, por exemplo. Nesse tipo de abordagem, ressalta-se o surgimento dessas cidades para atenderem as demandas do campo. Dessa forma, "a cidade do agronegócio é aquela cujas funções de atendimento às demandas do agronegócio globalizado são hegemônicas sobre as demais funções" (Elias e Pequeno, 2005, p. 14).

Nesse sentido, ambas as perspectivas mostram uma visão complementar da relação campo-cidade, pois perdem de vista que a lógica que emana não é da cidade e nem do campo, mas do modo

de produção capitalista. Segundo Locatel (2013, p. 89), no período atual, cujas complementariedades do campo e da cidade estão mais intensas, não explica a realidade, já que:

> [...] torna-se cada vez mais difícil separar o rural do urbano, o que não significa que esses subespaços não existam. Com isso, fica claro que cada vez menos as categorias de análises campo e cidade ou rural e urbano, tomadas como dicotomias e opostas não servem para explicar a realidade territorial de um município, de uma região e de um país.

Para Reis (2006), a abordagem dicotômica volta-se para uma análise econômica do campo e da cidade, em que o campo fica restrito às atividades do setor primário, sobretudo a agropecuária, enquanto a cidade é tida como o lócus dos setores secundário e terciário, cuja relação restringe-se às trocas entre o que é produzido em cada subespaço.

O campo e a cidade são percebidos a partir das suas diferenças. No entanto, no período atual, essa diferenciação do campo e da cidade a partir do que se produz em cada espaço não explica a realidade. Em diversas porções do território brasileiro, as atividades antes restritas à cidade se reproduzem no campo; dessa forma, torna-se necessária uma abordagem que não parta das suas diferenças, mas sim das suas articulações e complementariedades. Estas, como já dito, tornam-se mais intensas no atual período, cujas redes, sobretudo de transportes e telecomunicações, estão cada vez mais difundidas pelo espaço, conectando e proporcionando novas formas de organização do território e a difusão de atividades, antes restritas à cidade, no campo.

Assim, outra abordagem que se volta para a análise dessa relação é a do *continuum*. São valiosas as reflexões de Queiroz (1978), que concebe o urbano e o rural como fatos que ora se aproximam, ora se afastam, sendo que essa variação se dará dependendo do momento histórico. Logo, a dialética existente entre esses dois espaços irá per-

mitir reconhecer os aspectos econômicos, culturais e demográficos existentes na relação cidade/campo.

Admitindo que o espaço rural também se torna um meio diversificado, há pesquisas, de acordo com Rosa e Ferreira (2010), que tendem a resgatar a importância do rural, e há aquelas que defendem que o urbano prevaleceria sobre os diversos espaços. Nesse ponto, fazem uma indagação bastante pertinente sobre essa abordagem: "partilhar da ideia de que o urbano estaria moldando à sua maneira os espaços e as populações rurais, não seria perder de vista a fluidez que sempre existiu entre campo e cidade? " (Rosa e Ferreira, 2010, p. 194).

Entretanto, podemos questionar: o urbano está "moldando" à sua maneira os espaços e as populações rurais? Pensamos que não, pois a urbanização do território envolve uma totalidade, na qual os conteúdos de cada subespaço se entrelaçam e um subespaço não existe sem o outro. Nessa perspectiva, e por ter um caráter territorial, faz-se necessário entender a urbanização como processo e, dessa maneira, "ela não se circunscreve aos perímetros urbanos [...] e não se restringe simplesmente à produção da cidade" (Locatel, 2013, p. 89).

Ainda sobre a perspectiva do *continuum* e da urbanização do campo, Wanderley (2001) aponta que é utilizada em duas vertentes. A primeira, urbano-centrada, está alicerçada em uma visão dicotômica segundo a qual existem dois polos: o urbano moderno e o rural atrasado. A segunda é a do *continuum* rural-urbano, em que os dois subespaços ainda são percebidos como polos distintos, mas que, sob essa perspectiva, começam a apresentar algumas semelhanças, sobretudo no acesso aos bens materiais. Apresentaremos a primeira, pois dela deriva a principal crítica feita à discussão da urbanização do campo. Assim,

> A primeira delas corresponde a uma visão "urbano-centrada" (Rambaud, 1973), que privilegia o pólo urbano do continuum como a fonte do progresso e dos valores dominantes que se impõem ao con-

> junto da sociedade. O extremo rural do continuum, visto como o pólo atrasado, tenderia a reduzir-se sob a influência avassaladora do pólo urbano, desenvolvido, num movimento que Elena Sarraceno comparou ao de "vasos comunicantes, em que, quase por definição, um só –o urbano– se "enchia", enquanto o outro –o rural– só podia, consequentemente, esvaziar-se" (1996). Levada às últimas consequências, esta vertente das teorias da urbanização do campo e do continuum rural-urbano apontam para um processo de homogeneização espacial e social, que se traduziria por uma crescente perda de nitidez das fronteiras entre os dois espaços sociais e, sobretudo, o fim da própria realidade rural, espacial e socialmente distinta da realidade urbana (Wanderley, 2001, p. 32).

Contudo, essa não é uma perspectiva de todos os pesquisadores que discutem o processo de urbanização do campo. Entre eles, Maia (1994) aponta Paul Singer, em *Economia política da urbanização*, Neil Smith na obra *Desenvolvimento Desigual*, e Manuel Castells em *A questão Urbana*. Entretanto, há, de certo modo, uma "generalização", como se essa abordagem fosse realizada por todos os pesquisadores, cuja crítica comumente está centrada na homogeneização da sociedade e do espaço, como pode-se perceber nas discussões de Rosa e Ferreira (2010), ao afirmarem que: "Assim, o padrão de vida urbano, produtor e reprodutor de riqueza, estaria integrando espaços e populações, articulando ideologias, transformando lugares, costumes, homogeneizando-os, o que seria resultado do próprio movimento do sistema econômico" (Rosa e Ferreira, 2010, p. 191).

Entretanto, essas "generalizações" deixam de considerar – ou consideram de maneira equivocada – perspectivas como a de Lefebvre, que contraria a visão dicotômica de outros autores e discute a urbanização da sociedade como uma superação da divisão entre campo e cidade, e não o aniquilamento do campo e a homogeneização dos espaços e da sociedade. Assim, temos que essa superação:

> [...] não deve ser confundida com a visão – um tanto apocalíptica – do desaparecimento das atividades agrícolas e da urbanização (no sentido restrito) total do planeta. Essa superação está ligada às relações de produção. Assim, ela não consiste num processo em que o campo se perde no seio da cidade, nem a cidade absorvendo o campo se perde nele (Sobarzo, 2010, p. 55).

Para Lefebvre (2008), a urbanização seria o desenvolvimento de uma sociedade urbana, uma vez que o urbano não se restringe apenas à cidade, assim como o rural não se restringe ao campo. Formas e conteúdo, portanto, se entrelaçam e extrapolam as suas formas. Nesse sentido, "o fato de ambos os espaços incorporarem atividades e estratégias de vida que não são próprias de suas lógicas, não significa que a tendência seja a completa homogeneização. Os espaços não se homogeneízam, pois especificidades são mantidas" (Locatel, 2013, p. 89).

Entretanto, devemos ressaltar que para a geografia as estratégias de reprodução da vida no campo realizam modificações na configuração territorial e, também, sofrem modificações. Então, será que estamos falando do mesmo estilo de vida já estabelecido na cidade? Ou se trata de outra dinâmica na relação social? Certamente sim, outra dinâmica, pois o campo apresenta suas particularidades e características que ainda o fazem ser campo.

Dessa maneira, a contradição está no fato de que, mesmo surgindo outras formas e outros conteúdos, o campo não é aniquilado; não há eliminação, mas agregação por meio da difusão de novos elementos que fazem parte do atual período, no qual há condições necessárias para que esse processo ocorra. Por isso, um entendimento se faz necessário: "de que a urbanização, mesmo sendo um processo universal, inserido num processo histórico global, portanto, dependente das condições históricas, econômicas, sociais e culturais vigentes, apresenta particularidades com formas e significados diferentes" (Maia, 1994, p. 37).

Para Sposito (2010), fatores como os processos de acelerada extensão territorial e a urbanização, os quais alteram a morfologia urbana, colaboram para a dificuldade na distinção, no plano das formas espaciais, da cidade e do campo. Em razão das dificuldades de distingui-los, a autora reconhece a constituição de um *continuum* cidade/campo. Contudo, a discussão é para além das formas, pois há, também, uma dificuldade em distinguir os conteúdos.

Seguindo as principais perspectivas teóricas sobre a relação campo-cidade, vem sendo discutida, de forma mais recente, a urbanização do campo. Porém, o que significa esse processo? Segundo Locatel (2013, p. 90), "somente quando entende o campo como mundo rural, ou seja, um conjunto complexo que engloba o social, o cultural, o econômico e o interpessoal, e não simplesmente como agrícola, que está limitado aos aspectos econômicos, é que se pode falar de urbanização do campo".

Ainda apontamos outras discussões sobre a relação campo-cidade, que, ao buscarem refletir sobre os novos aspectos dessa relação, e, assim, compreenderem as mudanças que ocorrem no campo, propõem novos conceitos para explicar o espaço rural no período atual, tais como: Novo Rural, Ruralidades, Urbanidades e Rururbanização. Sobre este último conceito, Maia (1994, p. 45) é bastante categórica ao afirmar que "dá-se mais por seu caráter de proposta para solucionar alguns problemas de desequilíbrio regionais e menos por sua abordagem teórica".

Entretanto, se consideramos, como exposto por Lencioni (2008, p. 111), que "o conceito existe em movimento e, por isso, um conceito construído numa determinada época pode se alterar. Na medida em que o conceito é uma reflexão do real e esse real está em permanente mudança, é lógico que ele também se modifique", será que as palavras "rural" e "campo" não poderiam permanecer, mesmo que anunciem um conceito que reflete uma realidade em movimento, em transformação?

Ademais, ainda pode-se levantar a questão do que é rural/campo e do que é urbano/cidade, que pode ser superada a partir da discussão da urbanização do território baseada no pensamento de que as relações atuais entre ambos estão mais intensas e, por isso, há maior dificuldade em defini-los. Essa dificuldade em pensar, ou melhor, em definir o que é o urbano e o que é o rural está em querer analisá-los por meio de velhas associações de características que no período atual já não cabem na análise, ou por não existirem ou por terem sofrido alterações.

Desse modo, a inserção de equipamentos e serviços que antes estavam restritos aos subespaços urbanos, como a escola, o posto de saúde e a rede elétrica e de comunicação, leva-nos a considerar o surgimento de outros hábitos no campo. O conteúdo vai sofrendo alterações na medida em que ocorrem mudanças ou surgimento das formas, no decorrer do tempo e nos diversos espaços, uma vez que "a cada novo momento, impõem-se captar o que é mais característico do novo sistema de objetos e do novo sistema de ações" (Santos, 2009, p. 97).

Nesse contexto, a permanência de certas características rurais mostra que não há um "aniquilamento" do rural pelo urbano, mas transformações pelas quais ambos passam. Tais transformações implicaram em mudanças territoriais as quais a geografia pode contribuir para elucidar. Com isso, é de grande relevância social a reflexão acerca da temática na sociedade do presente, o que contribui para uma análise espacial da relação que se estabelece, no período atual, entre o campo e a cidade.

A sociedade vem passando por transformações e, em consequência, há uma redefinição na relação campo-cidade. Nesse sentido, "A evolução que marca as etapas do processo de trabalho e das relações sociais marca, também, as mudanças verificadas no espaço geográfico, tanto morfologicamente, quanto do ponto de vista das funções e dos processos. É assim que as épocas se distinguem umas das outras" (Santos, 2009, p. 96).

Portanto, diante da complexidade causada pelas mudanças e pelo estabelecimento de uma nova realidade, as relações existentes entre campo/cidade não devem ser analisadas com base apenas nas suas transformações espaciais e nas relações entre eles contidas, mas também a partir das suas articulações (Carlos, 2007).

O processo de urbanização nos moldes atuais, independentemente da intensidade de sua ocorrência, incide em todo o território, que estabelece novas configurações, novos usos do território, novas formas e novos conteúdos. O que implica a necessidade de pensarmos o desenvolvermos a nossa discussão sobre os a urbanização do campo e os elementos para uma discussão dessa abordagem a partir da perspectiva da urbanização do território.

A urbanização do campo: elementos para uma abordagem territorial

Para entendermos o processo de urbanização da sociedade, é importante refletir como estas tornaram-se uma marca expressiva, mas não exclusiva, da sociedade contemporânea e do processo de urbanização, pois a maior parte da população habita o espaço urbano. Como nos lembra Corrêa (2010), o espaço urbano é mutável e um reflexo da sociedade, características que o tornam bastante dinâmico, estando sempre em modificação.

Nesse contexto, a cidade "[...] é a nós revelada enquanto obra da civilização, bem como um lugar de possibilidades sempre ampliadas para a vida humana" (Carlos, 2004, p. 18). A análise dessas possibilidades, conforme as diretrizes da referida autora, compreendem a articulação indissociável do plano econômico, político e social, que em diferentes contextos históricos foram estabelecendo formas e conteúdo, também distintos, em cada momento. Esse movimento, também, acontece no campo.

Portanto, essas variações devem ser realizadas tanto em uma análise temporal quanto espacial. Como exemplo, nos países

desenvolvidos a industrialização marca profundamente a cidade, tornando-se responsável pela urbanização, enquanto nos países subdesenvolvidos, o processo de urbanização ocorreu de forma distinta, pois "[...] fez-se de maneira diferente e tem um conteúdo também diferente: é uma urbanização terciária" (Santos, 2008a, p. 23). Isso se deu pelo fato de os países subdesenvolvidos apresentarem planos econômicos, políticos e, sobretudo, sociais, bem diversificados dos países desenvolvidos.

Lefebvre (2001) enfatiza o processo de industrialização como indutor da urbanização, sobretudo, nos países desenvolvidos. Mas, ao discorrer sobre esses processos, cita exemplos de urbanização em cidades da França, os quais se dão com uma industrialização fraca. Sobre isso, o autor coloca que: "Em outros casos, há uma ampliação maciça da cidade e uma urbanização (no sentido amplo do termo) com pouca industrialização. Este seria o caso de Toulouse. Este é o caso geral das cidades da América do Sul e da África [...]" (Lefebvre, 2001, p. 17).

Por sua vez, Santos (2008a) explica que a urbanização dos países subdesenvolvidos manifesta-se a partir da Segunda Guerra Mundial, em um contexto de intensificação das trocas internacionais, de solidariedade crescente entre os países, e de modificação da estrutura e força de consumo. Mas, como as indústrias, nesse momento, eram ainda raras nos países subdesenvolvidos, não houve uma passagem da população de um setor econômico para outro, o que contribuiu para uma urbanização terciária.

Observa-se que a urbanização iniciou-se de maneira distinta entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, contudo atrelada ao processo de industrialização, considerado em seu sentido mais amplo. Assim, temos que:

> A partir dos anos de 1940-1950, é essa lógica da industrialização que prevalece: o termo *industrialização* não pode ser tomado, aqui, em seu sentido estrito, isto é, como a criação de atividades

> industriais nos lugares, mas em sua ampla significação, como processo social complexo, que tanto inclui a formação de um mercado nacional, quanto os esforços de equipamento do território para torna-lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida de relações (leia-se terceirização) e ativa o próprio processo de urbanização (Santos, 2013, p. 30).

Nesse sentido, temos a industrialização e a urbanização como processos integrados, o primeiro como indutor e o segundo como induzido, e ambos como processos sociais complexos que se materializam no território. Torna-se importante a noção ampliada do processo de industrialização, uma vez que a nossa proposta é discutir questões do processo de urbanização que se realiza no campo de modo que não esteja relacionada diretamente a industrialização e ao processo de "modernização" dos meios de produção no campo.

A industrialização caracteriza a sociedade moderna. O que não tem por consequência, inevitavelmente, o termo "sociedade industrial", se quisermos defini-la. Ainda que a urbanização e a problemática do urbano figurem entre os efeitos induzidos e não entre as causas ou razões indutoras, as preocupações que essas palavras indicam se acentuam de tal modo que se pode definir como *sociedade urbana* a realidade que nasce à nossa volta. Esta definição contém uma característica que se torna de capital importância (Lefebvre, 2001, p. 11).

Essa *sociedade urbana* se materializa e se estende pelo território, incluído neste o rural, provocando modificações que merecem reflexões. Assim, passamos a pensar sobre a abordagem da urbanização no campo e tecer considerações sobre os conceitos que são pertinentes para entendermos esse processo, como: forma e conteúdo; elementos espaciais; redes; além dos pares urbano/rural e campo/cidade. Estes subsidiam a discussão da relação campo-cidade a partir de uma abordagem territorial, como proposta por Saquet (2010 e 2013) e Locatel (2013).

Nesse sentido, a abordagem territorial é um *caminho* para se compreender, por exemplo, as relações de complementaridades que acontecem entre os espaços urbanos e rurais, seus conflitos, as redes, as relações de poder, enfim, a unidade rural-urbana no âmbito da relação E-P-C-N e das tramas territoriais (Saquet, 2013, pp. 160-61).

Essa relação de complementaridade entre os espaços urbanos e rurais, bem como as redes, torna-se fundamental para essa abordagem, já que se trata de um processo que, nos moldes atuais, transcende a forma, entendida como "[...] o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado dos objetos, a um padrão" (Santos, 2008b, p. 69).

Enfatizar as formas, como comumente é realizado na análise da relação campo-cidade na perspectiva dicotômica e do *continnum*, nos possibilitaria apenas obter a descrição dos seus aspectos. Novas formas são encontradas no espaço rural e identificá-las talvez seja algo que contribuiria apenas para apreendermos a atual configuração territorial desses elementos, ou seja, descreveríamos como estão organizados no território. Para não cairmos nesse tipo de análise, Locatel (2013, p. 90) expõe, de certo modo, uma provocação para quem se propõe a estudar esse processo, ao afirmar que:

> O processo de urbanização do espaço rural vem sendo analisado, de maneira geral, através de duas abordagens distintas. Em uma se privilegiam as transformações territoriais, perpassadas pelos fatores econômicos, enquanto que a outra está centrada mais nos aspectos sociais. No entanto, o que parece ser mais adequado é uma análise que contemple todos esses aspectos e que coloquem em evidencia a maneira como eles estão imbricados.

Pautando-se nessa reflexão, também acreditamos que discutir a urbanização do território e não apenas a urbanização do campo contemple uma análise tanto econômica quanto social do processo;

não do território em si, mas do seu uso, como exposto por Santos (2014, p. 15):

> Vivemos com uma noção de território herdada da modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem permanente é ser nosso quadro de vida.

Assim, a discussão sobre a urbanização do território implica em buscar uma análise que considere não apenas as formas, mas os conteúdos. Estes entendidos como “[...] o que chamamos de sociedade, que adquire concretude quando a enxergamos simultaneamente como continente e como conteúdo dos objetos” (Santos, 2009, p. 95). Ou seja, trata-se de entender os conteúdos como as relações e ações sociais que dão expressão e significado aos objetos. Por isso, para que possamos pensar sobre a relação entre o campo e a cidade, é preciso compreender o conteúdo desses subespaços, que é alterado na medida em que as formas também o são.

Desse modo, partimos da discussão que comumente é realizada sobre a distinção entre campo/cidade como forma e rural/urbano como conteúdo, e que o modo de vida urbano, expresso como conteúdo, está propagando-se no campo, considerando que o contrário também acontece, mesmo que seja em menor proporção. Assim, não se pode deixar de considerar que:

> Se campo e cidade são formas espaciais produzidas por relações sociais, rural e urbana constituem as relações que configuram o modo de vida específico para cada espaço, ou seja, são conteúdos que dão vida a essas formas. Assim, rural e urbano extrapolam os limites tradicionais. As contradições colocam a realidade plural do desen-

> volvimento da sociedade: o campo é espaço predominantemente rural, mas não exclusivamente; a cidade é o espaço urbano, o que não significa que seja exclusivamente urbano (Locatel, 2013, p. 88).

Entretanto, isso leva a refletir se há uma dissociabilidade entre forma (cidade/campo) e conteúdo (urbano/rural). Então, a discussão tem que transcender a forma e o conteúdo distintos e incluir os rebatimentos do processo de urbanização do território, o qual implicará em transformações territoriais. Além disso, as discussões enfatizam o modo de vida rural e o modo de vida urbano, ora convivendo na mesma forma, ora havendo a superposição do urbano no rural.

Diante disso, questionamos se não seriam o conteúdo e a forma percebidos de modo indissociável que devem ser verificados, pois, como dito por Santos (2009, p. 109), "Não existe dialética possível entre formas enquanto formas. [...] A sociedade se geografiza através dessas formas, atribuindo-lhe uma função que, ao longo da história, vai mudando. O espaço é a síntese, sempre provisória, entre conteúdo social e formas espaciais".

Como síntese provisória, o espaço é constituído por elementos tais como homens, firmas, instituições, isto é, a base física do trabalho humano, e as infraestruturas, que são entendidas como variáveis, pois mudam de valor conforme o movimento histórico e, portanto, com o tempo, mas também no espaço, já que isso implica que cada elemento terá um valor à medida que muda o lugar em que se encontra (Santos, 2008b).

Essa mudança de valor é o que interessa a essa abordagem, pois há infraestruturas, por exemplo, que antes eram "exclusivas" da cidade e que hoje se reproduzem no campo, o que nos leva a pensar se haverá uma mudança de valor destas no campo e qual o conteúdo dessa mudança. Além disso, esses elementos são intercambiáveis e redutíveis, e isso implica que:

> Essa intercambialidade e redutibilidade aumenta, na verdade, com o desenvolvimento histórico; é um resultado da complexidade crescente em todos os níveis da vida. Desse modo, os homens também podem ser tomados como firmas (o vendedor da força de trabalho) ou como instituições (no caso do cidadão, por exemplo), da mesma maneira que as instituições aparecem como firmas e estas como instituições. [...] ao mesmo tempo em que os elementos do espaço se tornam mais intercambiáveis, as relações entre eles se tornam mais íntimas e muito mais extensas (Santos, 2008b, pp. 17-8).

Essa compreensão dos elementos torna-se necessária para a análise, pois mesmo que, em nossa abordagem, tenhamos que dar mais ênfase a alguns desses elementos, sabemos que fazem parte de uma totalidade e não podem ser vistos separadamente. Entre esses elementos que aparecerão com maior ênfase estão as infraestruturas e as instituições, mas sem que percamos de vista os demais. Além disso, esses elementos também estão entre as variáveis que compõem a configuração territorial, que é:

> Formada pela constelação de recursos naturais, lagos, rios, planícies, montanhas, florestas e também de recursos criados: estradas de ferro e de rodagem, condutos de toda ordem, barragens, açudes, cidades, o que for. É esse conjunto de todas as coisas arranjadas em sistema que forma a configuração territorial [...] (Santos, 2014, p. 85).

Com isso, se faz necessário termos uma noção de como os recursos – tanto naturais quanto os criados pelo homem – estão organizados sobre o território e, sobretudo, como estes últimos estão se reproduzindo no campo e realizando-se em uma dinâmica social, antes restrita à cidade. Porém, o que temos são as noções mais gerais sobre os conceitos que são necessários para uma abordagem territorial da relação campo-cidade a partir do processo de urbanização do campo. Assim, a nossa compreensão desse processo

deve estar atrelada ao entendimento do que é a sociedade urbana e o tecido urbano, bem como a sua materialidade.

> Com efeito, o interesse do "tecido urbano" não se limita à sua morfologia. Ele é suporte de um "modo de viver" mais ou menos intenso ou degradado: a *sociedade urbana.* Na base econômica do "tecido urbano" aparecem fenômenos de uma outra ordem, num outro nível, o da vida social e "cultural". Trazidas pelo tecido urbano, a sociedade urbana e a vida urbana penetram no campo. Semelhante modo de viver comporta sistemas de objetos e sistemas de valores (Lefebvre, 2001, p. 19).

Como exposto, a sociedade urbana encontra seu suporte no tecido urbano, que está imbricado por sistemas de objetos e de valores. Isso nos encaminha para uma reflexão da sociedade urbana a partir do território, pois assim poderemos entender a dialética desse sistema de objetos e de valores, tentando, desse modo, escapar de uma análise apenas das transformações territoriais de base econômica, deixando de lado as transformações sociais, ou seja, o conteúdo dessa relação. Logo, ao se considerar que a urbanização é um processo de caráter territorial não se pode, portanto, discuti-lo considerando apenas a cidade e o seu perímetro urbano (Locatel, 2013). É com base nessa compreensão que passaremos a discutir como a urbanização se realiza no campo e como isso reverbera no território.

A urbanização do território: a realização desse processo no campo

Entender a urbanização do território torna-se complexo por se tratar de um processo em curso, assim como, em uma escala maior – pois sabemos que a sociedade urbana também é, ainda, uma virtualidade. Como exposto por Lefebvre (2008, p. 13), "Denominaremos 'sociedade urbana' a sociedade que resulta da urbanização completa,

hoje virtual, amanhã real [...] aqui, reservaremos o termo 'sociedade urbana' à sociedade que nasce da industrialização". Essa definição objetiva eliminar as imprecisões que são geradas por designar com esse termo qualquer cidade, seja de espaço ou tempo diferentes.

Essa precisão do termo é fundamental para a nossa discussão, uma vez que a sociedade que surge a partir da industrialização possui sistema de valores e de objetos, que proporciona as condições necessárias para que se concretize a sociedade urbana e, ao mesmo tempo, nos lança o desafio de entender as ações dessa sociedade sobre o território. Com isso, uma das mudanças geradas a partir da industrialização e bastante debatida, quando se discute as mudanças no campo, é a conversão da produção agrícola ao setor industrial.

> [...] a produção agrícola subordinada aos seus imperativos, submetida às suas exigências. Crescimento econômico, industrialização, tornados aos mesmo tempo causas e razões supremas, estendem suas consequências ao conjunto de territórios, regiões, nações, continentes. Resultado: o agrupamento tradicional próprio a vida camponesa, a saber, a aldeia, transforma-se; unidades mais vastas o absorvem ou o recobrem; ele se integra a indústria e ao consumo dos produtos dessas indústrias (Lefebvre, 2008, p. 15).

A subordinação da produção agrícola ao setor industrial impõe necessidades ao território rural. Contudo, as discussões sobre as transformações do campo a partir da modernização dos meios de produção, que não se realiza de maneira homogênea, acabam por excluir outros elementos envolvidos no movimento que redefine a relação campo e cidade e que se expressam de outra forma, não diretamente relacionados à mecanização da produção. Como expõe Locatel (2004), "Dessa forma, todos os elementos e processos que compõem o rural, mas não estão relacionados ao setor agropecuário é excluído da análise" (p. 3).

Assim, se considerarmos a integração da produção agrícola à indústria, possivelmente, em muitas áreas rurais encontraremos um nível baixo ou indireto, já que a produção agrícola não é altamente mecanizada em todas as localidades, o que nos direciona a pensar para além do consumo dos produtos industrializados pelo campo, mas também no campo como espaço de consumo e de reprodução.

Porém, um esforço que estamos realizando é o de não reduzir a nossa visão apenas às relações econômicas de produção, mas às sociais que se materializam, dando uma nova configuração territorial ao campo, que, no período atual, é cada vez mais carregada de objetos fixos artificiais. Assim, sabemos que:

> No começo da história do homem, a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. À medida que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas e cidades etc; verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada (Santos, 2009, p. 62).

Essa configuração territorial mais humanizada está cada vez mais presente e intensa no campo, onde objetos técnicos não se reduzem a objetos utilizados apenas nas atividades de produção; a vida rural também torna-se mais carregada pela técnica, na qual hábitos urbanos vão sendo introduzidos e outros novos vão surgindo.

Nesse sentido, outro elemento essencial da nossa discussão para entendermos o processo de urbanização do território e as transformações do campo é a técnica, entendida como: "[...] a principal forma de relação entre o homem e o meio. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço" (Santos, 2009, p. 29).

Ao estudar as noções fundamentais para a discussão do conceito de espaço, Santos (2009) elabora um capítulo introdutório, no qual aborda a negligência dos estudos com a técnica, que são realizados como se a técnica não fosse um elemento do território, participante da sua composição e colaborador de sua transformação. Assim, escolhemos este elemento para a nossa discussão por entendermos que a sua materialidade nos auxiliará em uma reflexão temporal e espacial sobre a urbanização do território, bem como sobre as suas dinâmicas sociais.

O processo de urbanização encontra na atualidade as condições para a sua realização no campo, justamente por causa da evolução das técnicas, constituinte primordial do processo indutor que é a industrialização, ou seja, se analisarmos os processos, sejam eles indutores ou induzidos, encontraremos a evolução técnica como cerne, mesmo que haja uma desigual distribuição das técnicas no território e na história, considerando, assim, o tempo e o espaço (Santos, 2009).

Nesse sentido, a implantação de sistemas de transporte e de comunicação, bem como dos objetos técnicos de infraestrutura, que exaustivamente lembramos, proporcionam uma relação mais intensa entre o campo e a cidade. Esses elementos, sua integração e interação, colabora para refletirmos sobre as transformações do campo a partir do processo de urbanização.

É possível supor, nesse contexto, que a urbanização se realiza e se intensifica por meio da evolução das técnicas que proporcionaram a difusão e a integração dos elementos urbanos sobre o território, na qual estão imbricados sistemas de objetos, de ações e de valores, que fundamentam as ações dos diversos agentes.

Além disso, a difusão de outras atividades econômicas no campo requer novas concepções que sejam capazes de superar a classificação do que é cidade e do que é campo, considerando apenas as atividades econômicas presentes no espaço da cidade, pois hoje o

campo, mesmo que com uma menor intensidade, tem as atividades que antes se estabeleciam ou eram restritas às cidades.

Ainda, deve ser considerado o fato de que com o aumento dos fluxos e de processos migratórios, possibilita a difusão de valores e objetos urbanos pelo território. Desse modo, o tecido urbano vai cobrindo o território, e este, transformado por novos sistemas de objetos e novos sistemas de valores que baseiam a nossa discussão.

> Os mais conhecidos dentre os elementos do sistema urbano de objetos são a água, a eletricidade, o gás (butano nos campos) que não deixam de se fazer acompanhar pelo carro, pela televisão, pelos utensílios de plástico, pelo mobiliário "moderno", o que comporta novas exigências no que diz respeito aos "serviços". Entre os elementos do sistema de valores, indicamos os lazeres ao modo urbano (danças, canções), os costumes, a rápida adoção da moda que vem da cidade. E também as preocupações com a segurança, as exigências de uma previsão referente ao futuro, em suma, uma racionalidade divulgada pela cidade (Lefebvre, 2001, p. 19).

Assim, destacamos que a urbanização provoca mudanças no campo tanto no que se refere à sua forma quanto ao seu conteúdo, sem que o campo e a vida que o anima sumam. Com isso, novos usos são estabelecidos no campo, carregado cada vez mais por artificialidade, ou seja, por técnicas e objetos feitos pelo homem.

Portanto, as transformações marcadas por esse processo fazem parte de um novo período, no qual o sistema de objetos e de ações apresenta outras características e, logo, é carregado de sistema de valores. O campo mudou, mas não são essas mudanças que farão com que ele deixe de ser campo, nem que a cidade deixe de ser cidade, pois há interdependências e complementariedades entre esses dois subespaços, assim como particularidades entre eles, o que não permite a homogeneização dos espaços.

Conclusão

As relações entre o campo e a cidade vêm sendo acrescidas de novas formas e novos conteúdos que lhes conferem um caráter mais denso. Sabemos que ainda há muito no que avançar nas discussões sobre tais relações, principalmente quando se pretende elucidar os conteúdos, identificar as formas e explicar as ações e as transformações que se processam tanto na cidade quanto no campo. Nesse caminho, a geografia, enquanto ciência social, tem possibilitado aportes teóricos e o desenvolvimento de pesquisas que envolvem a relação campo–cidade baseadas em abordagens como a dicotômica, o *continuum* e a urbanização do campo, conforme destacamos ao longo do texto.

Nas últimas décadas, pesquisadores como Locatel (2004 e 2013), Maia (1994), Sposito (2010), Lefebvre (2001) e Saquet (2013) têm dado contribuições valiosas para o entendimento das relações entre o campo e a cidade no período atual e, por isso, se constituíram nos principais interlocutores para as reflexões que elaboramos, na qual procuramos refletir sobre a relação campo-cidade a partir da abordagem territorial, pois entendemos que a urbanização no período atual não está mais restrita à cidade, e sim abarca todo o território e, portanto, implica em mudanças significativas no campo, mas que não significam o seu desaparecimento.

Desse modo, a urbanização do território trata-se de uma interpretação em construção que se direciona a pensar a redefinição da relação campo e cidade como uma necessidade de reprodução do capital, na qual buscamos analisar não a partir das suas diferenças, mas sim das articulações e complementariedades que coloca o campo não apenas como um local de produção, mas de reprodução das relações sociais.

Referências

CARLOS, A. F. A. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

______. “A questão da cidade e do campo: teorias e política”. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, ano 3, n. 5, 2004.

CASTELLS, M. *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

ELIAS, D. e PEQUENO, R. *Espaço urbano no Brasil agrícola moderno e desigualdades socioespaciais.* Goiânia: Terra Livre, ano 21, v. 2, n. 25, pp. 13-33, 2005.

ENDLICH, A. M. “Perspectivas sobre o urbano e o rural”. In: SPOSITO, M. E. B. e WHITACKER, A. M. (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

_______. *A revolução urbana*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LENCIONI, S. “Observações sobre o conceito de cidade e urbano”. *GEOUSP: Espaço e Tempo,* São Paulo, n. 24, pp. 109-23, 2008.

LOCATEL, C. D. *Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil*. Mercator, Fortaleza, v. 12, n. esp. 2, pp. 82-102, set. 2013.

______. *Modernização da agricultura, políticas públicas e ruralidade: mudanças e permanências na dinâmica rural das microrregiões de Jales e Fernandópolis–SP*. (Tese). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2004.

MAIA, D. S. *O campo na cidade: necessidade e desejo*. (Dissertação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

QUEIROZ, M. I. P. DE. *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil.* Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos, USP, 1978.

REIS, D. S. “O rural e o urbano no Brasil”. In: Encontro Nacional de Estados Populacionais, n. 15. *Anais*... Caxambú-MG: ABEP, 2006.

ROSA, L. R. e FERREIRA, D. A. DE O. “As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva do *continuum*”. In: SPOSITO, M. E. B. e

WHITACKER, A. M. (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. 6. ed. 2. Reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

______. *A urbanização brasileira*. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

______. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

______. *Manual de geografia urbana*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

______. *Espaço e método*. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b.

SAQUET, M. A. "As abordagens e concepções de território e territorialidade". *Revista Geográfica de América Central*, Costa Rica, v. 2, n. 47E, 2011.

______. *As abordagens e concepções de território*. 3 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SOBARZO, O. "O urbano e o rural em Henri Lefebvre". In: SPOSITO, M. E. B. e WHITACKER, A. M. (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SPOSITO, M. E. B. e WHITAKER, A. M. (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

WANDERLEY, M. N. "A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural". In: GIARRACCA, N. (Org.). *Una nueva ruralidad en America Latina?* Buenos Aires: Clocso, 2001. pp. 31-44.

As redes geográficas, a escala e a economia: as transformações no movimento da comercialização agrícola no Rio de Janeiro com base na centralidade das grandes varejistas

Rogério Seabra
Daniele Baú

Introdução

Becker (1966) relata um cenário bastante complexo e instável para a comercialização agrícola no Estado do Rio de Janeiro. O clássico *O Mercado Carioca e seu Sistema de Abastecimento* relaciona crescimento demográfico, produtividade e configuração do sistema de comercialização, apresentando as interações entre os diversos agentes envolvidos no processo.

A autora expressa a possibilidade geográfica (espacial) de estudar comercialização, produção e suas articulações e indica, em seguida, a potencialidade dos estudos geográficos na resolução de problemas de falta de abastecimento. Na publicação, o abastecimento é "um complexo sistema de relações que se estabelecem entre a produção, o armazenamento, o transporte, a comercialização e o consumo de alimentos" (1966, p. 33).

Becker (1966) ainda ressalta a complexidade das interações que se originaram das possíveis perturbações do sistema, ou seja, uma alteração em um agente envolvido no processo exige um novo equilíbrio-forma para todo o sistema. Além disso, a autora exibe as conexões entre os canais de comercialização com outras estruturas da economia nacional, isto é, o sistema de abastecimento interage – em ação e reação – com a escala nacional na sua totalidade.

Desse modo, o texto conecta escalas geográficas e o sistema de abastecimento no Rio de Janeiro de 1966, incorporando os problemas e as necessidades oriundas do crescimento demográfico-metropolitano do antigo Estado da Guanabara e das áreas de produção. Isso posto, convém salientar a centralidade da demanda metropolitana e os entraves e conflitos com as estruturas produtivas e sociais nas áreas produtoras de gêneros agrícolas.

Portanto, Becker (1966) exibe em sua pesquisa a presença de novidades e permanências no sistema de abastecimento, com rebatimento direto na forma de produzir e na configuração dos canais de comercialização. Em outras palavras, relaciona-se campo e cidade pela perspectiva do abastecimento de gêneros agrícolas.

A demanda metropolitana é considerada a matriz para as alterações na produção e na organização dos canais de produção, já que o crescimento demográfico e de renda impõe um fluxo maior de produtos agrícolas, criando outros mecanismos de comercialização pautados em mais eficiência e velocidade. Destacando, ainda, permanências e novidades, Becker (1966) lembra que a demanda criada diversifica os canais de comercialização, indicando a constituição embrionária de nichos de mercado no consumo.

No texto mencionado, a Região Serrana aparece como uma importante área de produção de hortaliças destinadas ao mercado metropolitano. Os canais de comercialização estabelecidos eram articulados pelos atravessadores ou "intermediário especulador", responsável por levar a produção até o canal de venda direta para o consumidor.

A presença histórica do atravessador no sistema de abastecimento carioca conduz à manutenção de particularidades no atual arranjo de comercialização. Na verdade, as principais transformações no canal de distribuição são derivadas das mudanças no perfil clássico do atravessador para os atuais operadores logísticos. Dotados de um arsenal técnico fantástico, as empresas de comercialização já articulam produção e redes varejistas entre a Região Serrana e a área metropolitana.

Acumulação flexível e paradigma produtivo: a construção da flexibilidade como parâmetro competitivo

A construção de um paradigma produtivo pressupõe um resultado derivado de diversos embates entre o novo e os velhos formatos de produção, além de, necessariamente, ser compreendido como um processo. A definição de um modelo produtivo hegemônico representará a liderança de uma forma sobre as outras, em convívio/conflito/complementariedade e em constante transformação.

Dessa forma, as técnicas e as mudanças organizacionais, fundamentais para estabelecer padrões de eficiência para as empresas, derivam de critérios produtivos, relacionados ao conhecimento e às informações sobre os avanços tecnológicos e o jogo político previsto pelas relações sociais de produção. Assim, o padrão competitivo se faz dominante com origem na dinâmica sociopolítica, indicando a liderança de determinados segmentos sociais em uma determinada temporalidade. Portanto, as relações sociais, políticas, econômicas e produtivas (re)produzem o espaço geográfico de forma dialética, transformando esse processo em uma estruturação dinâmica, ou seja, em transformação.

Logo, a estruturação de um padrão competitivo e, consequentemente, produtivo-logístico, implica a adequação de modelos de gestão do trabalho, de comercialização e de espacialidade. Em geral, as referências para novos processos produtivos têm origem nos agen-

tes mais fortalecidos e, por exercer a supremacia nas relações sociais de produção, estabelecem seus padrões como hegemônicos. No caso da comercialização agrícola, as grandes empresas varejistas desempenham esse papel central na dinâmica do abastecimento e, no mesmo contexto, da normatização das práticas, isto é, (re)criando normas e formas de comercialização, integrando ou marginalizando produtores ou empresas de menor porte.

As mudanças organizacionais e produtivas impactam para além das empresas, com rebatimento na (re)produção do espaço geográfico. A circulação do capital revela um processo extremamente dinâmico do ponto de vista técnico e espacial, influenciando a destruição criativa de sistemas produtivos, logísticos e ferramental tecnológico (Harvey, 2011 e Berman, 1999 e 2001).

As transformações técnicas, inseridas em contextos sociais e espaciais, constituem os pilares para a construção de novos paradigmas produtivos e logísticos em concordância com processos organizacionais de forma seletiva do ponto de vista socioespacial. Para Santos (2005), a compreensão da difusão das técnicas deve ser colocada a partir das ações temporais da sua propagação. Segundo o autor, os estudos sobre a transmissão das técnicas precisam evidenciar "que a história da difusão de inovações está sutilmente gravada no espaço" (p. 41).

Dessa forma, a (re)produção do espaço geográfico carrega sentidos passados e presentes, marcados pela racionalidade de reprodução ampliada do capital e pelos demais movimentos de resistência e consentimento assimetricamente associados aos múltiplos resultados da espacialidade. De forma pragmática, a racionalidade é traduzida, atualmente, por métodos com rótulos de eficiência, fluidez, flexibilidade e competitividade.

As transformações no processo produtivo-logístico são fragmentos do ímpeto "revolucionário" do capital, reconhecido por Harvey (2004) como destruição criativa. As mudanças e recriações nos arranjos socioespaciais repercutem em (re)criações de significados para o mercado, nas relações trabalhistas, nas diretrizes eco-

nômicas etc. Nesse sentido, o capital produz normas e símbolos e os classifica como eficientes de acordo com as necessidades de sua própria expansão, apropriando-se (e ressemantizando) das relações espaciais e técnicas.

A ampliação ou a recuperação de elevadas taxas de lucro do investimento capitalista mobilizam obsolescência programada de produtos, normas e técnicas e, portanto, a construção de novos paradigmas produtivos e logísticos, novas técnicas, relações sociais de produção e arranjos espaciais. De acordo com os argumentos indicados por Harvey (2004),

> As inovações alteram os mecanismos de produção, circulação e consumo, apresentando, do ponto de vista técnico, soluções para solucionar conjunturalmente os problemas gerados pelas próprias contradições inatas ao seu modelo de reprodução (p. 132).

O caráter dinâmico no desenvolvimento de técnicas propõe, atualmente, uma maior circulação de bens materiais e imateriais, acelerando o ciclo de reprodução do capital e criando parâmetros de eficiência para a movimentação dos fluxos. Por isso, o espaço recebe próteses (Santos, 2002) técnicas para tornar-se capaz de acelerar a troca de mercadorias e normas em escala global, em momentos e intensidades distintas em virtude dos embates entre processos hegemônicos e espacialidades historicamente pré-existentes.

As características técnicas, sociais, produtivas, espaciais e trabalhistas, estabelecidas por um determinado período, revelam as condições – um regime – de acumulação do capital por um determinado período, apontando para padrões hegemônicos sem, contudo, ter a capacidade de homogeneizar práticas e espaços.

De acordo com Harvey (2004),

> A estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma corres-

> pondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de assalariamento (p.117).

A estabilização dinâmica de normas exerce interações com as formas de concepção das relações sociais de produção e (re)produção do espaço geográfico. Nesse sentido, as relações entre distribuição e consumo de gêneros agrícolas são afetadas e, no caso do Estado do Rio de Janeiro, a centralidade dos supermercados na gestão dos fluxos marca o atual perfil da rede de comercialização agrícola.

Somando o que foi apresentado à contribuição de Chesnais e Sauviat (2005), aponta-se para as transformações na forma e intensidade das relações entre corporações. Por exemplo, no caso da produção industrial, as corporações articulam processos produtivos fragmentados buscando redução de custo, produtividade e qualidade. Assim, um automóvel é montado com peças providas por um fornecedor que pode estar localizado em outro país ou continente. Esse modelo orienta as práticas e as ações das principais empresas do planeta, pois representa um modelo de competitividade.

Em outra vertente, Boxberger e Klimenta (1999), ao apresentar o exemplo da Siemens, indicam a flexibilidade empresarial como uma estratégia estruturante das grandes corporações transnacionais. Para os autores,

> Para produzir com um custo relativamente vantajoso, ela divide o processo de produção distribuindo-o por diversos países; produz onde é mais barato. As vantagens de custos de cada país, podem ser usadas de forma favorável através da construção de relações globais de fornecimento (p. 20).

A estratégia de produção fragmentada, flexível e globalizada é devidamente acompanhada pela otimização de processos logísticos para integração de cadeias mundiais de suprimentos. Diante desse quadro, as ferramentas logísticas são colocadas no mesmo patamar

dos instrumentos produtivos, constituindo verdadeiros diferenciais competitivos, principalmente para as grandes empresas transnacionais.

Portanto, a conformidade de um paradigma produtivo-logístico relaciona uma significativa variedade de processos sociais, econômicos, políticos, espaciais e corporativos. Em interação, os padrões são soerguidos ao patamar de hegemonia, passando a direcionar práticas cotidianas de empresas, trabalhadores, poder público, produtores agrícolas etc.

A configuração espacial é influenciada pelas transformações contextualizadas pelas alterações no paradigma competitivo como um processo em constante transformação. As mudanças espaciais atreladas aos anseios da acumulação têm vínculo direto com processos de integração e marginalização de determinadas áreas e com conflitos entre novas e velhas formas. O atual se sobrepõe, apropria e estimula o passado de acordo com as necessidades da acumulação ou com base nas relações de poder estabelecidas pelas forças produtivas em uma determinada área ou temporalidade. Logo, de acordo com Santos (2002), para analisar as dinâmicas espaciais de hoje, é fundamental compreender os processos históricos constituidores e articuladores dessas práticas.

Seguindo a premissa anteriormente apresentada e com os argumentos de Ferreira (1997), Harvey (2004 e 2005) e Palmeira e Tenório (2002), compreende-se a atual hegemonia da fluidez e da flexibilidade como decorrência não linear do paradigma produtivo pautado na rigidez. Na verdade, como já enunciado, há convívio de formas ou, em outras palavras, vivências parciais desses processos, seja pela resistência ao novo, seja imposição do novo, seja pela inserção marginal nas dinâmicas de reprodução ampliada do capital.

A construção de paradigmas produtivos passa por processos materiais e imateriais, técnicas e regras estabelecidas por relações assimétricas de poder. No caso da comercialização agrícola, a presença física das grandes redes varejistas, centralizando a gestão dos

fluxos, não elimina outros modos de distribuição de gêneros agrícolas. Na verdade, amplia as formas de inserção de produtores e operadores logísticos em determinados períodos, flexibilizando (ou não) o acesso de agricultores familiares e empresas de distribuição de acordo com a demanda do mercado consumidor da área metropolitana, ou baseada na eficiência e produtividade de cada agente na rede de comercialização.

Concordando com Santos (2002), entende-se a relação entre a elaboração de paradigmas produtivos como uma íntima articulação de elementos sociais, espaciais e técnicos, (re)orientadores dos arranjos produtivos e das espacialidades, garantindo a constante dinâmica de ascensão e fragilização de próteses espaciais e normas, ou seja, uma imbricada interação entre um sistema de objetos e um sistema de ações em equilíbrio dinâmico.

Nesse contexto, as ferramentas logísticas transportam fundamentos socioeconômicos definidores da racionalidade considerada necessária para a reprodução do capital em uma determinada temporalidade. Os parâmetros de eficiência exigidos atingem campo e cidade com novas ações e instalação de novos objetos promotores de interações espaciais mais intensas e com pontos próximos e distantes.

As técnicas são mercadorias, e a sua difusão seletiva rebate na divisão do trabalho para as forças produtivas e no arranjo espacial. São, portanto, processos que, englobando as empresas, superam o ambiente corporativo e influenciam na sociedade e, obviamente, nos Estados. De acordo com Carlos (2011),

> Mas o processo de produção de mercadorias se realiza produzindo não só a divisão técnica do trabalho dentro da empresa, a divisão entre processo de produção e processo de circulação, mas, também, produzindo relações sociais mais amplas e complexas que extrapolam as esferas da empresa e tomam a sociedade como um todo (p. 49).

Desse modo, o rebatimento atua, também, no poder estatal, em geral, por meio de políticas públicas de financiamento, assistência técnica, compra de produtos agrícolas, organização da comercialização etc. Da mesma forma que a construção social, espacial e técnica está envolvida na formulação de paradigmas produtivos e logísticos, as análises sobre o papel do Estado são estabelecidas com base na compreensão não linear de um processo histórico.

Simplificando os argumentos de Lastres e Ferraz (1999), Antunes (2001), Lipietz (1991) e Ferreira (1997), verificam-se mudanças representativas no papel do Estado na análise das mudanças nos paradigmas produtivos, ou seja, da necessidade de reconhecer o poder público como regulador das relações sociais de produção e do papel atual de indutor das práticas mercadológicas.

No Brasil, o poder público atuou na comercialização a partir da criação de mercados atacadistas. As centrais foram pensadas para articular produção e consumo com o objetivo de unificar a produção agrícola e, por isso, servir como grande entreposto comercial regulando oferta, demanda e preço. No Brasil, essa conjuntura permitirá a criação das centrais de abastecimento, entre elas, o sistema CEASA-RJ.

Segundo Harvey (2004), as principais condições para a transformação no paradigma produtivo-logístico passam na regulação e intervenção estatal nos mecanismos de reprodução ampliada do capital. Já Lipietz (1991) e Ferreira (1997) lembram que a mediação estatal reduziu a taxa líquida de lucro, sendo, consequentemente, o estopim para a crise.

Harvey (2003) indica uma conjuntura capaz de reforçar a transição da regulação estatal para a regulação mercadológica. Para o autor,

> A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante temor da estagflação (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista (p. 140).

Outra contribuição para essa argumentação vem de Smith (1988). O autor separa crise–recessão capitalista de contradição; ou seja, os momentos de crise são fundamentais para (re)organizar as forças produtivas, os arranjos espaciais, as relações trabalhistas e a ampliação das taxas de lucro. Segundo Smith (1988),

> As fusões, encampações e falências, assim como a desvalorização geral (das mercadorias, da força de trabalho, da maquinaria, do dinheiro) e a destruição do capital (tanto variável quanto do constante), que acompanham a as crises, também preparam o terreno para nova fase de desenvolvimento capitalista (p. 185).

Finalmente, Soares (2010) relaciona a crise do modelo regulador keynesiano com os entraves gerados pela própria contradição inata ao movimento de reprodução do capital. Como afirma o autor,

> Prosperidade e, por sintonia desenvolvimento são medidos, segundo o discurso keynesiano, pela renda que os indivíduos detêm: rendas individuais altas constituem indicativo de que a economia está bem, e queda de renda sinaliza que ela está mal. Assim, o dinamismo, a vitalidade econômica, fundamenta-se no fluxo de renda, na transferência de dinheiro de mão para mão. O problema reside, portanto, na interrupção desse fluxo, porque, nesse caso, à sociedade estaria sendo devolvido menos do ela fornece aos indivíduos (p. 66).

Nesse sentido, a transição no paradigma produtivo e o estabelecimento de novas metas e padrões de competitividade foram construídos pela busca de flexibilidade nos processos de produção, viabilizada por novas técnicas e ferramentas de gestão organizacionais. De fato, tais alterações são dialeticamente relacionadas à (re) produção do espaço geográfico e, assim sendo, a fluidez e o padrão reticular serão transformados em parâmetros fundamentais para a reprodução do capital compreendido como modelo societário.

Como já apontado, convém ressaltar a manutenção de formas e de processos de temporalidades distantes. Logo, a transição e as mudanças na (re)produção do espaço não indicam a eliminação de posturas e perfis de outrora, apenas o indício de uma transição de indicadores de competividade do capital.

O paradigma produtivo-logístico no ambiente corporativo transforma a inovação tecnológica em um imperativo, impulsionando de forma contínua os ganhos de produtividade oriundos da introdução de novas máquinas e novos equipamentos na produção e na logística. A flexibilização também (re)cria novos padrões de localização do processo produtivo, tornando-o fragmentado e mutável de acordo com as transformações na demanda de consumo.

A volatilidade inserida no discurso da flexibilização dos processos produtivos e técnicos também faz-se presente no conflito entre as forças produtivas e o capital. No caso da comercialização agrícola, verifica-se a inserção sazonal/múltipla dos produtores como uma faceta da flexibilização; entretanto, também é preciso compreender a inserção/marginalização efêmera dos produtores como mecanismo de resistência dos produtores familiares na área serrana fluminense.

Outro advento impulsionado pela flexibilidade dos processos é a subcontratação/terceirização. Nesse aspecto, é fundamental destacar a posição do produtor como um fornecedor terceirizado de produtos agrícolas, ou seja, um prestador de serviços para o varejista, da mesma forma que o operador logístico representa um processo de terceirização para algumas redes varejistas localizadas na área metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Em virtude de tais princípios, a inovação tecnológica ganha um caráter peremptório e, simultaneamente e intencionalmente, distancia-se do sentido político e social inerente à sua construção. Logo, o insofismável desenvolvimento tecnológico surge como elemento autônomo, reduzindo os entraves econômicos, sociais e políticos ao simples desenvolvimento de novas técnicas. O paradigma produtivo-logístico flexível inova de forma constante e difunde as

técnicas de forma desigual, ampliando assimetrias de poder (re) criando mecanismos de diferenciação socioespaciais.

A técnica, quando erroneamente considerada apolítica, ganha um papel de mediadora nas relações sociais e econômicas entre produtores, operadores logísticos e redes varejistas. Afinal, nesse meio, a técnica ganha centralidade como agregadora de valor, seja no processo produtivo, seja na eficiência logística, garantindo acesso mais qualificado aos diferentes segmentos do mercado consumidor. Seguindo tais preceitos, Silveira (2005) afirma que

> Neste novo regime de acumulação, passa-se a priorizar a inovação tecnológica e a reestruturação e flexibilização do processo de produção, a valorizar a gestão e a economia de escopo afinadas com a dinâmica do mercado consumidor e a aprofundar o processo de circulação de capital, de informação e de mercadorias (p. 221).

A flexibilidade evidencia o papel das técnicas sob nítida relação com o discurso de fluidez, aceleração, livre circulação, terceirização, inovação, fragmentação, eficiência, produtividade e desregulamentação. A capacidade de adaptação, de atendimento aos novos (e criados) anseios do mercado consumidor e a de (re)criação de oportunidades de investimentos está conectada (como sempre) à reprodução ampliada do capital ao processo de (re)produção do espaço geográfico.

O inconstante e o efêmero são conduzidos ao lugar da naturalização com base na criação de falsos consensos moldados de relações assimétricas de poder (Moreira, 2007). Nesse sentido, Harvey (2003) articula flexibilidade e neoliberalismo transformados em dogmas mercadológicos, soerguidos ao patamar de hegemonia e de modelo de padrões de competitividade.

A orientação econômica da flexibilidade: o neoliberalismo como oportunidade de investimentos transnacionais

A transformação da base técnica é de extrema importância na configuração de novos processos organizacionais e logísticos, que, em interação, produzem o arcabouço fundante de parâmetros competitivos de um paradigma produtivo. A enorme diferença técnica entre os atores envolvidos nas cadeias de suprimentos garante a maior capacidade de gestão dos fluxos para determinados atores fazendo-os hegemônicos.

Partindo do exposto anteriormente, fica nítida a permanência de processos pretéritos diante de novos padrões, uma vez que o novo se faz hegemônico de acordo com o estabelecido social e historicamente. Nesse sentido, aponta-se para o convívio não harmônico, porém entrelaçado. Santos (2000) explica a relação entre atores de temporalidades distintas:

> Ao surgir uma nova família de técnicas, as outras não desaparecem. Continuam existindo, mas o novo conjunto de instrumentos passa a ser usado pelos novos atores hegemônicos, enquanto os não hegemônicos continuam utilizando conjuntos menos atuais e menos poderosos (p. 25).

Logo,

> Quando um determinado ator não tem condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor importância no período atual (p. 25).

Estruturando os argumentos, observa-se uma transformação técnica em sintonia com os processos socioespaciais, ambos de caráter dinâmico, ou seja, em transformação constante. Da mesma forma, o arranjo espacial torna-se um resultado em processo, sempre

conjuntural e permeado pelo movimento de redes geográficas. Os processos de integração/marginalização são normatizados e normalizados por padrões técnicos e por um discurso político-econômico de sustentação da reprodução ampliada e acelerada do capital.

O modelo neoliberal respondeu aos entraves gerados no momento anterior. Como aponta Anderson (1995), apesar de originário do momento pós-guerra, precisamente em 1944, com o lançamento do livro "O Caminho da Servidão", de Friedrich Hayek, em contraponto ao nascente estado de bem-estar social, a ascensão do neoliberalismo ocorreu num momento de crise do modelo keynesiano (de intervenção estatal), nas décadas de 1970 e 1980. A crise do modelo econômico iniciado após a II Guerra Mundial gerou uma profunda recessão e a elevação das taxas inflacionárias, garantindo o espaço para a expansão do ideário neoliberal. O diagnóstico para a crise do sistema keynesiano foi o excesso de poder dos trabalhadores, que resultou em melhores salários, e os gastos relacionados aos mecanismos de intervenção do poder público em detrimento da ampliação da taxa de lucro.

Feito o diagnóstico, a solução proposta atacou a origem da crise, ou seja, a ruptura com os sindicatos e os cortes dos gastos públicos considerados ineficientes para a promoção do crescimento econômico. Essa receita, implementada no Brasil, principalmente após a ditadura civil-militar, será importante para (re)considerar a atuação do Estado na configuração de mercados atacadistas para a distribuição de gêneros agrícolas no Estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a estruturação do neoliberalismo dogmático estabeleceu uma redução da esfera política para o debate racional-técnico equivocadamente considerado apolítico. Segundo Harvey (2012),

> Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido,

> esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (p. 15).

Em associação, Anderson (1995) aponta que

> Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (p. 23).

De acordo com Harvey (2012), a ação estatal muda de papel e sai da regulamentação/intervenção para a indução da liberdade do mercado. Diante desses preceitos e com o desenvolvimento de novas técnicas de comunicação e transporte, a escala de ação das empresas torna-se global, a circulação de capital é instantânea e mundializada e o estado de caráter keynesiano é duramente reduzido.

Ainda seguindo Harvey (2012), praticamente livre das regulações públicas, o mercado global, longe de ser uma invenção neoliberal, é potencializado pela enorme variedade de oportunidades de vantagens comparativas elencadas via diferenciação espacial. As normas, as técnicas e o capital fluem em escala global, buscando a territorialização, mesmo que efêmera, em áreas com elevado potencial de retorno para os investimentos. Nessa linha, o autor aponta que "os vínculos internacionais sempre foram importantes, contudo, não há dúvidas que houve uma ampliação" (p. 44).

Fluidez, redes, fluxos e flexibilidade formam um inextricável conjunto de símbolos e representações de agentes hegemônicos e do receituário neoliberal. Assim, seguindo os argumentos de Soja (1993), compreende-se o capital como um modelo societário e sociedade e espaço como "componentes dialéticos" (p. 99). Logo, o espaço deve ser encarado como um produto em transformação do movimento social ou, nas palavras do autor, espacialidade.

Presente e entrelaçado ao cotidiano, o neoliberalismo

> se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2012, p. 13).

Na conjuntura neoliberal, a (re)produção do espaço viabiliza a circulação de capitais e a montagem de investimentos estrangeiros diretos, ou seja, uma nomenclatura específica para, por exemplo, compras e fusões de uma empresa pelo capital estrangeiro, resultando em ampliação de processos de oligopolização em diversos segmentos do mercado.

Esse contexto é fundamental para compreender uma significativa alteração na rede de comercialização entre a Região Serrana fluminense e a Região Metropolitana. Em especial a partir da década de 1990, a abertura da economia brasileira viabilizou a entrada de capitais transnacionais e, dentre eles, a entrada de redes varejistas internacionais, acelerando as transformações no padrão produtivo-logístico e, principalmente, alterando a escala competitiva.

É justamente a partir desse momento e por essa concepção que a soberania dos Estados é moldada para sustentar a livre circulação de capitais e mercadorias – ensejada pelas inovações técnicas –, estimulando os processos de concorrência e competitividade (na teoria) em escala global e criando oportunidades para a entrada dos IED (Investimentos Estrangeiros Diretos) – Segundo Harvey (2012),

> A soberania do Estado com relação aos movimentos de mercadoria e de capital é entregue de bom grado ao mercado global. A competição internacional é tida como algo saudável, já que melhora a eficiência e a produtividade, reduz os preços e, dessa maneira, controla as tendências inflacionárias (p. 76).

A relação construída entre o arcabouço neoliberal e os Estados é orientada pelo empenho estatal em buscar a redução de barreiras físicas e legais para o avanço da integração do mercado nacional com o globalizado, mesmo que isso represente a redução da participação de empresas nacionais – públicas ou privadas – em seu mercado interno. Nesse sentido, diante do processo de globalização neoliberal, a concorrência entre grandes varejistas transnacionais reduz o número de competidores tendenciosos ao oligopólio e ao fortalecimento de poucas e gigantes empresas.

A concorrência e a competitividade determinam pressupostos técnicos e normas, tendendo à dilatação da desigualdade entre os agentes envolvidos na comercialização, já que a concorrência deriva do acesso uniforme às técnicas e às informações por parte dos agentes do mercado. Como isso não ocorre, há expansão na desigualdade de gerenciar os fluxos circulantes na rede de comercialização. Portanto, concorda-se com a seguinte afirmação de Harvey (2012),

> Por conseguinte, as relações assimétricas de poder tendem antes a aumentar do que diminuir com o passar do tempo, a não ser que o estado aja para se contrapor a elas. O pressuposto neoliberal de perfeito acesso a informações e de igualdade de condições na competição parece ser ou inocente ou um escamoteamento deliberado de processos que vão levar à concentração de riqueza e, portanto à restauração do poder de classe (p. 79).

O resultante desses processos aparece, por exemplo, na obra de Berg e Roberts (2012) sobre a vitoriosa expansão da rede Walmart no cenário internacional até tornar-se um dos maiores varejistas do planeta. Para os autores, o crescimento e a centralidade da empresa reflete sua capacidade de influenciar fornecedores e eliminar atravessadores ao longo da cadeia de suprimentos. Nas palavras dos autores,

> Não apenas a empresa tornou-se a maior cadeia varejista no mundo, com uma liderança que é improvável de ser desafiada por qualquer outra cadeia varejista, exceto a Amazon, mas também sua influência sobre as cadeias varejistas globais mais amplas e indústrias de bens de consumo tem sido praticamente imensurável (Berg e Roberts, 2012, p. 1).

A citação anterior é importante para retomar os argumentos técnicos e políticos sobre a construção de paradigmas competitivos, ou seja, a capacidade do Walmart de gerenciar e orientar os fluxos determina uma centralidade intensa, capaz de impor racionalidades externas para os fornecedores. O detalhe, para esse caso, é a influência da rede varejista sobre empresas gigantescas, como a Procter & Gamble. A assimetria de poder fica sem precedentes quando se compara o poder das grandes redes com outros agentes de comercialização, como produtores familiares e operadores logísticos.

Na verdade, os supermercados são importantes para analisar o período de transição ao paradigma flexível, ou seja, as grandes redes de autoabastecimento ascenderam durante o período de regulação estatal, com maior controle das fronteiras econômicas e, consequentemente, relativa garantia de mercados nacionais e ampliação de mercados consumidores.

O Walmart, em particular, foi empurrado pelo consumismo no seu país natal, pela amplificação do trabalho feminino (demanda por produtos "práticos") e pela ampliação de linhas de crédito (para consumidores e empreendedores). Entretanto, em pouco tempo, a rede, buscando uma manutenção de redução de preços ao consumidor, produziu intensa transformação na relação com os seus fornecedores, flexibilizando a origem dos produtos, (re)criando sistemas técnicos e logísticos, adequando a produção, as entregas e o consumo para reduzir as unidades de manutenção de estoque e elevando a produtividade da mão de obra nas filiais.

Para Berg e Roberts (2012) "o Walmart acabou com os intermediários, eliminou redundâncias, reduziu o custo de embalagens, investiu em tecnologia, consolidou compras e pressionou fornecedores, tudo em nome da oferta de produtos a um preço baixo" (p. 15). O empenho em reduzir preço ao consumidor tem impacto ao longo de toda a cadeia de suprimentos, determinando normas e técnicas para ser inserido na rede de fornecedores do Walmart e implicando uma hegemonia no controle dos fluxos e das normas. Nas palavras dos autores,

> À medida que o Walmart cresceu e tornou-se mais poderoso, ele foi capaz de alcançar melhores condições com os fornecedores. Sua escala significa que os custos mais baixos de compra poderiam ser reinvestidos em preços mais baixos na prateleira (p. 59).

Esse jogo, quando estabelecido em escala global se aproxima dos argumentos de Boxberger e Klimenta (1999) em relação à negociação entre empresas e fornecedores. Em outras palavras, a fragmentação do processo produtivo da Siemens ou a busca por preço baixo para o consumidor do Walmart revela a prática do "*global sourcing*" das grandes cadeias transnacionais. O fornecedor de um produto ou serviço pode estar em qualquer parte do mundo desde que siga normas básicas de qualidade e eficiência na entrega.

Esse dado explica, na prática, a movimentação das redes varejistas e o processo de inclusão e marginalização dos fornecedores. Contudo, vale destacar que essa prática encontra, no caso da comercialização agrícola na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, produtores familiares buscando práticas alternativas/autônomas de integração com os consumidores da área metropolitana.

O neoliberalismo sustentará politicamente as articulações transescalares das grandes empresas com a livre circulação de fluxos financeiros e estruturação dos IEDs – garantindo a internacionalização de grandes grupos varejistas por meio da livre circulação de

mercadorias e serviços –, permitindo, via *global sourcing*, a inclusão/marginalização dinâmica de fornecedores em praticamente qualquer lugar do planeta.

A regulação estatal perde espaço para as diretrizes do mercado, criando novos sentidos para o papel do Estado e limites entre o público e o privado. Nesse caso, como indicado anteriormente, o papel outrora desempenhado pelos mercados atacadistas criados pelo Governo Federal brasileiro serão duramente alterados, da mesma forma que haverá mudanças nas técnicas e nos operadores logísticos atuantes no Estado do Rio de Janeiro e nos (re)produtores da rede de comercialização de produtos agrícolas.

A inclusão/marginalização de produtores e operadores logísticos depende do comportamento e das necessidades do mercado consumidor; na verdade, dos mecanismos de criação de demandas geradas da mercantilização de necessidades e do estabelecimento de processos contínuos de abastecimento. Novamente, no caso do Walmart, durante o fortalecimento e crescimento da rede nos EUA, a demanda estava garantida pelo aumento da massa salarial em virtude dos ganhos reais de salários. Entretanto, diante da flexibilização dos processos produtivos e logísticos, a rede passa por adequações, principalmente em sua ação internacional, para ajustar suas práticas aos diferentes nichos de mercado estabelecidos no momento atual. A configuração de mercados específicos é uma estratégia de vendas importante para a produção de novas demandas e, como estratégia logística, utiliza todo o potencial técnico para organizar estoques e regular as relações entre varejistas e fornecedores.

Aliás, a configuração de uma rede de comercialização passa, necessariamente, por constantes transformações justamente para buscar outros consumidores. Para atuar dessa forma, serão necessários variados produtores, outros operadores logísticos e novas técnicas para a distribuição dos produtos agrícolas sob o paradigma flexível – *just in time*.

Tratando desse assunto, Harvey (2011), ao examinar o comportamento da reprodução do capital, trabalha, em primeiro lugar, com a possibilidade da expansão espacial do capital, ou seja, a inclusão de novos territórios no processo de reprodução ampliada e, em seguida, com a necessidade de (re)criação de formas de ampliar as taxas de lucro. A construção de novos paradigmas produtivo-logísticos e a necessidade de compreender o campo para além do agrícola representam esses mecanismos de reprodução/recreação das ferramentas de ampliação do capital, pela constante busca por oportunidades de reinvestimentos, com rebatimentos diretos nas práticas locais cotidianas dos produtores familiares da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro.

Encontrar ou construir áreas para alocar reinvestimento está articulado com a dinâmica dos fluxos e busca por fluidez no período contemporâneo. Assim, as práticas neoliberais, entre elas a constante inovação técnica e logística, entendidas pela conjuntura de ampliação da circulação do capital, constroem o cenário de expansão das grandes redes varejistas e a sua atuação no Rio de Janeiro, alterando as condições de comercialização e a produção de gêneros agrícolas.

Para Harvey (2011),

> Atritos ou barreiras a esse movimento espacial tomam tempo para ser negociados e diminuem a circulação. Ao longo da história do capitalismo muito esforço tem sido posto, portanto, na redução do atrito de distância e dos obstáculos à circulação. Inovações nos transportes e comunicações têm sido cruciais. Aumentar a abertura das fronteiras do Estado ao comércio e finanças, assinar acordos de livre-comércio e garantir um bom enquadramento jurídico para o comércio internacional também são vistos como essenciais a longo prazo (p. 43).

Os mecanismos econômicos, técnicos, políticos e simbólicos necessários ao capital para garantir a sua reprodução ampliada são fundamentais para, periodicamente, transformar as condições

espaciais (Harvey, 2011). As destruições e crises são essenciais para a reconstrução de outras espacialidades, sobrepondo-se, sem eliminar a antiga, indicando a presença de embates e somatórias de temporalidades em convívio conflituoso e harmonioso ao mesmo tempo.

Também é importante analisarmos o tipo de intervenção estatal ao longo da consolidação da acumulação flexível como paradigma hegemônico. Para Delgado (2008), a produção agropecuária foi alvo da intervenção pública pelo reconhecimento de "falhas no funcionamento dos mercados" (p. 18), dificultando a comercialização e, consequentemente, o abastecimento alimentar.

A atuação de grandes redes varejistas no Brasil, sobretudo a partir de fusões e aquisições de empresas nacionais, alterou também as bases do processo de comercialização de gêneros agrícolas inclusive para varejistas nacionais. Diferente da abordagem de Berg e Roberts (2012), pautada em benefícios para as redes nacionais, as empresas brasileiras, na verdade, sobreviventes da competição com o capital transnacional, seguiram o padrão competitivo de normas e técnicas e, por isso, continuam atuando no abastecimento de gêneros agrícolas.

Pensando na espacialidade resultante, compreende-se a conservação de redes nacionais pela permanência de processos anteriores e pelo caráter particular de local, ou seja, a ação verticalizada não impõe uma universalização de formas práticas e formas espaciais. Há, então, um embate de formas na constituição da rede de distribuição de gêneros agrícolas que resulta de ações externas combinadas com o processo horizontal histórico-espacial.

O paradigma produtivo-logístico associado à globalização neoliberal produz a mercantilização de funções outrora públicas. Quando há possibilidade de apropriação de alguma forma de renda ou de reprodução do próprio capital, além de, como aponta Woods (2011), uma nova regulamentação para as práticas de produção e comercialização agrícola, o "neoliberalism has led in pratice not to the deregulation of agriculture, but to the re-regulation of agricul-

ture with market-oriented rationality"[1] (p. 250). Nesse sentido, buscando mais eficiência, a racionalidade neoliberal indica práticas de terceirização das atividades menos centrais para as empresas, que, no caso da comercialização agrícola no Estado do Rio de Janeiro, apontam para uma nova qualificação dos atravessadores, agora operadores logísticos; isto é, empresas de transporte que levam os produtos da área de produção até os locais de consumo.

Ainda de acordo com Woods (2011), o arsenal técnico e normativo do neoliberalismo estrutura a concorrência entre os produtores e, em seguida, com a entrada das multinacionais, os agricultores adequados aos parâmetros de preço, prazo, qualidade, técnica e relações trabalhistas acessam o mercado consumidor final com a intermediação dos grandes varejistas. Os padrões construídos são estabelecidos pela capacidade transescalar das grandes redes varejistas, independente do destino final da produção, como é o caso das olerícolas e hortícolas produzidas no circuito Tere-Fri.

De forma simplificada, há um novo arranjo de forças e territorialidades em disputa na mutável estruturação da rede de comercialização agrícola no Estado do Rio de Janeiro. Novos agentes e técnicas horizontalmente constituídos são (re)produzidos a partir do contato de racionalidades externas – transescalares – simbolizadas, essencialmente, pelas grandes redes varejistas em atuação na área metropolitana e, consequentemente, no Brasil e no mundo.

A distribuição de gêneros agrícolas no Estado do Rio de Janeiro e as escalas de interação: os agentes em jogo e o jogo entre os agentes

A administração de cadeias de suprimentos é um diferencial logístico e competitivo para as grandes corporações, que viabilizam, ou não, a expansão de determinados grupos empresariais nos maio-

[1] Neoliberalismo levou à prática, não à desregulamentação da agricultura, mas a re-regulação da agricultura com racionalidade orientada para o mercado (Tradução nossa).

res e principais mercados consumidores do planeta. Dessa forma, a logística é compreendida como um processo empresarial muito maior do que o transporte de cargas e ganha destaque na configuração espacial das empresas no atual período econômico.

De fato, pensando na comercialização das hortícolas e olerícolas produzidas no circuito Tere-Fri e no modelo de terceirização, ou seja, na contratação de operadores logísticos terceirizados pelas grandes redes varejistas, em outra escala de análise, (re)configura-se a rede de abastecimento de gêneros agrícolas no Estado, inserindo, pelas normas e padrões de competividade, a escala local com a escala global e o caráter transescalar da atuação dos supermercados.

Os estabelecimentos agrícolas dos municípios de Teresópolis e Nova Friburgo destinam a maior parte da produção para a comercialização como podemos visualizar na tabela 17. Portanto, a logística é um diferencial fundamental para viabilizar o escoamento e a viabilidade dos negócios – a configuração e o controle da rede de distribuição é fundamental para os principais operadores logísticos da Região Serrana e das grandes redes de supermercado.

Tabela 17 – Quantidade produzida na horticultura – quantidade vendida de produtos da horticultura, Ano - 2017

Produtos da horticultura - Total		
Município	Quantidade produzida na horticultura (Ton)	Quantidade vendida de produtos da horticultura (Ton)
Nova Friburgo (RJ)	91175	90102
Teresópolis (RJ)	112836	101352

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário

A escala trabalhada é, conforme Castro (2001), um recurso para “aproximação do real” (p. 118) e para a compreensão das interações entre diferentes níveis de análise do fenômeno da comercialização. Portanto, encontra-se distante das referências matemáticas e

geométricas da escala cartográfica e há a preocupação com as interações entre os diferentes planos de análise e a percepção/pertinência do fenômeno.

Segundo Castro (2001),

> A escala é, na realidade, a medida que confere visibilidade ao fenômeno. Ela não define, portanto, o nível de análise, nem pode ser confundida com ele, estas são noções independentes conceitual e empiricamente. Em síntese, a escala só é um problema epistemológico quando definidora de espaços de pertinência da medida dos fenômenos, porque enquanto medida de proporção ela é um problema matemático (p. 123).

De acordo com a citação e a contribuição de Rua (2007), as análises mediadas pelo conceito de escala geográfica permitem verificar como "as desigualdades inerentes ao capitalismo impõem vivências desiguais da escalaridade" (p. 273). No caso da comercialização agrícola, pressupõe-se que as interações entre diferentes agentes operando na rede de abastecimento são operadas por diferentes graus de centralidade e capacidade de gestão de fluxos. Nesse sentido, a vantagem de operar de forma transescalar rebate na centralidade dos agentes em construir, a partir das relações assimétricas de poder, as normas de competitividade feitas hegemônicas por um falso consenso social.

A escala, nessa leitura e conforme as contribuições de Castro (2001), representa uma perspectiva analítica do movimento de (re) produção do espaço geográfico. Logo, os embates e os interesses dos diferentes grupos sociais estarão em jogo horizontal e vertical, simultâneo e integrado.

Nesse sentido, de acordo com Brandão (2003), compreendem-se os entraves e as limitações da escala local no campo como forças da espacialidade global e verticalizada. Na verdade, não há formas de isolamento, ou seja, há interações dialéticas entre socie-

dade e espaço-escala fundamentadas na articulação e na força desigual entre os agentes. Por isso, o local está inserido em processos transescalares e, necessariamente, movimenta-se a partir de inequidades geradas pela reprodução ampliada do capital. Segundo Brandão (2003), para o local, as normas, os padrões de competitividade e a inserção em redes globais são leituras exógenas de características produzidas internamente.

A inserção do local em redes mais amplas é fruto de uma construção social interativa – em outras palavras, depende do jogo assimétrico de forças impositivas, de movimentos de resistência, das adequações dos consentimentos e das cooptações. Portanto, pensando na comercialização agrícola no Estado do Rio de Janeiro, os entraves e as perspectivas para os produtores familiares da Região Serrana não passam exclusivamente por formas de colaboração/solidariedade/cooperação entre eles na escala local, mas, na verdade, pela capacidade (ou incapacidade) de centralizar fluxos de forma transescalar da mesma forma que os agentes hegemônicos.

Tal referência vem dos argumentos apresentados por Brandão (2003). Segundo o autor,

> O certo é que a capacidade de ter centros de controle e de decisão internos à localidade, tendo por base a própria dinâmica endógena é bastante questionável. Qualquer embate com estas visões ingênuas e voluntaristas deve partir das determinações mais profundas de um regime social de produção – capitalismo – que necessariamente leva às últimas consequências a mercantilização e o aprofundamento recorrente da divisão social do trabalho em todas as possíveis dimensões temporais e escalas espaciais (p. 4).

A ênfase apenas no local contribui para a diferenciação espacial e, consequentemente, para a construção de vantagens comparativas de investimentos (Harvey, 2005 e 2011). Em contrapartida, a análise globalista tende a homogeneizar processos e espacialidades

por não reconhecer o processo histórico e temporalidades horizontais interativas ao global. Por isso, além de reforçar a proposta analítica pautada em interações transescalares, as análises localistas e globalistas corroboram o receituário neoliberal de enfraquecimento da escala nacional na mediação da construção dos atuais padrões de competitividade.

Os pequenos produtores familiares no circuito Tere-Fri organizados, em geral, em sistemas de parceria, têm parte de sua renda absorvida ao longo do processo produtivo e de comercialização. Os parâmetros técnico-logísticos de eficiência e produtividade não alteraram o padrão assimétrico de poder entre os agentes. Ampliaram, sim, em sintonia com o movimento da reprodução do capital de (re)produzir hierarquias escalares.

Na verdade, Vieira (2012), Fernández (2009) e Smith (2004) abordam a escala nacional de forma bastante distinta. O primeiro reforça a possibilidade de mediação do Estado, praticamente um retorno ao modelo regulador de caráter keynesiano, enquanto que o segundo, ressalta a escala nacional como lócus privilegiado para legitimidade da reprodução do capital, ou seja, "embora economicamente obsoleta, a nação-Estado permanece altamente funcional, politicamente" (Smith, 1988, p. 207). Em outro momento, Smith (2004) relaciona a importância da escala nacional como projetividade dos interesses de uma nação para a escala global; isto é, para o autor, há uma centralidade inegável na escala nacional mesmo diante do período atual conhecido como globalização.

Portanto, a escalaridade é expressão de relações de poder e, no caso da comercialização agrícola, de construção dos parâmetros normativos técnico-logísticos tornados hegemônicos pela maior capacidade de gestão e controle dos agentes com atuação transescalares, isto é, das grandes empresas varejistas.

A difusão de técnicas e normas no atual período econômico – globalização – rebate na construção da espacialidade reticular. As redes geográficas na globalização são ferramentas de análise funda-

mentais para compreender o jogo assimétrico de poder e, pensando na comercialização agrícola, a construção dinâmica e os meandros da rede de conexão entre a produção familiar na Região Serrana e o consumo na área metropolitana.

Considerações Finais

A comercialização agrícola é uma etapa inevitável para o produtor rural, repleta de entraves e perspectivas. O contato (amistoso ou não) do produtor com o mercado representa relações técnicas, políticas, sociais e espaciais. De acordo com Naves (2008),

> Nestas relações, as pessoas satisfazem mais do que suas necessidades materiais, uma vez que tais atividades são parte de suas estratégias e projetos de vida. A questão, portanto, não está em escolher relacionar-se ou não relacionar-se com o mercado; está na forma como está relação se dará (p. 151).

Nessa perspectiva, a principal questão estaria na existência e na qualidade (ou não) dos sistemas públicos de regulação de comercialização e nas possibilidades de inserção da produção familiar nas diversas redes configuradas pela articulação dos diversos agentes. A comercialização representa mais uma etapa das relações de poder presentes no espaço social e, por exemplo, no escoamento da produção. Além dos fatores da comercialização em si, outros, como o acesso à terra e as relações sociais de produção, representam indicadores importantes nas redes orientadas para o abastecimento.

Como primeira consideração, entende-se a necessidade de intervenção nos processos de comercialização derivados dos sistemas de parceria típicos da Região Serrana fluminense. O meeiro paga para trabalhar na terra e ainda tem parte da renda absorvida pelo proprietário durante o processo de comercialização. Nesse sentido, o acesso à terra é um entrave para a aproximação de pro-

dutores e consumidores e para a redução do preço dos alimentos e o aumento da renda do produtor.

O Estado do Rio de Janeiro apresenta uma área metropolitana marcada pela concentração demográfica e, por isso, é produtora das maiores demandas pelos produtos do circuito Tere-Fri. Apesar da reduzida distância, aproximadamente cem quilômetros, ainda há um abismo de intermediação entre produtores e consumidores, ou seja, os mecanismos logísticos reduziram o tempo de transporte, tornaram os pedidos instantâneos e foram incapazes de ampliar a renda da produção familiar.

Em virtude da demanda gerada pelo consumidor metropolitano, as redes de comercialização tendem a orientar os fluxos para a capital e o seu entorno para tentar manter volumes constantes de produto e evitar problemas de escassez de alimentos. Contudo, a produção agrícola é sazonal, e a capacidade de manutenção do produto não significa a preservação dos preços e da renda do trabalhador agrícola.

As estratégias de reprodução social da produção familiar são múltiplas e envolvem, também, as relações com o peso demográfico da área metropolitana. O circuito Tere-Fri é uma típica área de turismo em espaço rural e também espaço para veranistas. Nesse sentido, o produtor agrícola familiar desempenha algumas funções, isto é, além de ofertar produtos agrícolas, compõe a paisagem e alimenta o mercado de trabalho do turismo.

Da mesma forma, pensando apenas na comercialização, os produtores participam e (re)criam múltiplas estratégias para o escoamento da produção, gerando movimentos de resistência (ou não) e garantindo novas formas para a reprodução social do agricultor familiar. Entretanto, como ressalta Naves (2008),

> Pode-se dizer que, mesmo quando os agricultores familiares tentam desenvolver alternativas próprias para enfrentar seus problemas, criando o que se pode chamar de um novo repertório de

> possibilidades e oportunidades em relação àquelas que já existem, ainda assim correm os riscos de terem este mesmo repertório apropriado pelos atores que dominam os espaços ou instâncias nos quais pretendem se inserir (p. 168).

Em sintonia com essa análise, compreende-se o processo de comercialização e a rede de abastecimento como um mecanismo em interação com outras escalas geográficas. Não há, pois, a possibilidade de isolar a distribuição de gêneros agrícolas no território fluminense das transformações em curso na escala nacional e global e, principalmente, em articulação entre elas.

Assim, como afirma Carneiro (2002), há novas racionalidades na construção atual da ruralidade. As verticalidades e as redes sobrepostas recriam simbolismos e normas produtivas pensadas externamente e dialeticamente inseridas no cotidiano de cada local rural. Nesse sentido, o campo admite novas relações com a cidade e novas leituras de suas próprias práticas, ultrapassando, definitivamente, a leitura exclusivista das atividades agrícolas.

No circuito Tere-Fri, as atividades não agrícolas são basicamente definidas pelo turismo e veraneio, com impactos na renda do trabalhador rural. As entrevistas de campo revelaram a complementação da renda agrícola com atividades não agrícolas em várias famílias. Entretanto, Carneiro (2002) relata que as

> Mesmas fontes apontam para tendência à pluriatividade em certas regiões do país e, sobretudo, no Estado do Rio de Janeiro. Essa prática pode significar tanto um mecanismo da estratégia de reprodução social de famílias sem condições de se manterem exclusivamente com a atividade agrícola, quanto também pode expressar uma mudança no padrão de exploração agrícola (p. 225).

Entende-se o trabalho não agrícola como um aumento da exploração do trabalhador rural e um processo relacionado ao cir-

cuito de comercialização. A intermediação apropria-se de parte da renda do trabalho no campo e a renda não agrícola permite a reprodução social das famílias e, por isso, a manutenção da oferta de produtos para a área metropolitana.

O Esquema 4 apresenta a sede global das empresas varejistas transnacionais e suas articulações com atacadistas e operadores logísticos. Um fato interessante é que não há interação direta entre o produtor e o supermercado. De fato, o grupo JFC tem áreas de produção no circuito Tere-Fri, contudo, antes de repassar para o varejista, a empresa agrega valor, separando, classificando, embalando e analisando a qualidade do produto. As redes transnacionais operam tangenciando os atacadistas localizados no CEASA-Rio pela menor capacidade logística do entreposto e, nesse sentido, articulam redes com operadores logísticos mais eficientes, como o grupo JFC e a empresa Tutti-Fruti.

Além dos grandes operadores logísticos, há uma vasta rede montada por empresas de menor porte com interações múltiplas. Essas empresas são articuladas com empresas de logística maiores e, principalmente, com o a capital do Estado via CEASA-Rio ou diretamente para varejistas de menor porte. Um elemento interessante dessa rede é o operador especializado. Na verdade, são empresas dedicadas aos produtos mais raros no circuito Tere-Fri, como uma forma de terceirização de uma função específica dos maiores operadores logísticos.

As redes varejistas nacionais seguem um modelo transnacional de organização da rede de distribuição. Entretanto, há uma combinação de possibilidades, isto é, além de terceirizar o processo de transporte para as filiais, os supermercados podem manter vínculos com os atacadistas do CEASA-Rio e contratar empresas para a entrega nas filiais – caso da rede de supermercados Mundial.

Os produtores são inseridos (se inserem) e marginalizados (se excluem) das conexões de acordo com suas possibilidades e necessidades de reprodução social. Há, por isso, produtores conectados ao

CEASA-RJ e, essencialmente, proprietários (não necessariamente produtores) realizando a função das empresas de operação logística.

A capacidade de gestão dos fluxos é maior dos supermercados pela maior capacidade técnica e maior poder na geração de demanda por produtos. Isso posto, esta análise revela a perspectiva transescalar das redes varejistas e a assimetria na sua atuação em comparação com os produtores e operadores logísticos. Seguindo nessa linha, o Esquema 4 também posiciona a empresa de logística ao lado do sistema CEASA-Rio. Entende-se que o entreposto comercial definitivamente não concorre com os supermercados e sua função de entreposto comercial público torna-se privada pela atuação desses operadores.

As políticas públicas de modernização técnica e coordenação organizacional dos Ceasas tendem a fomentar a concorrência do entreposto público com os operadores logísticos, ratificando, consequentemente, o papel central das grandes redes varejistas transnacionais ou nacionais. Portanto, ratifica-se a centralidade dos supermercados pela capacidade de orientar e gerenciar os fluxos de comercialização agrícola ao longo da cadeia de suprimentos, assim como se repete a apropriação privada do entreposto público.

As práticas neoliberais e contextualizadas pela acumulação flexível impulsionam a capacidade competitiva e gerencial das grandes firmas transnacionais, por exemplo, das fusões e aquisições de empresas nacionais. A otimização de práticas logísticas e a flexibilização das relações trabalhistas também evidenciam fatores de crescimento da capacidade de gestão das grandes varejistas. Para Flexor (2008),

> O ambiente econômico da década de 1980, marcado pela reestruturação industrial e a ideologia neoliberal do governo Reagan, facilitou a difusão das práticas trabalhistas e a cultura empresarial favorável às empresas. No Wal-Mart, a atuação dos sindicatos foi limitada ao máximo e os salários, outro importante componente dos custos no setor do varejo, forma comprimidos (p. 67).

A configuração organizacional do Wal-Mart e das outras grandes redes transnacionais (re)estabeleceu normas e parâmetros para a logística, relações entre empresas e funções desempenhadas na distribuição de gêneros agrícolas. O cenário nacional e fluminense do abastecimento agrícola não conheceu as empresas transnacionais do varejo na abertura neoliberal efetivada e potencializada na década de 1980. As transformações não decorrem da presença do capital internacional em si; na verdade, o cenário proposto pela globalização indica novas escalas de competição e, mesmo reforçando características competitivas nacionais, imprime características normativas exógenas aos circuitos aparentemente de base local.

Referências

ANDERSON, P. "Balanço do neoliberismo". In SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 9-23.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001.

BECKER, B. K. "O mercado carioca e seu sistema de abastecimento". *Revista Brasileira de Geografia*, 28(2). Rio de Janeiro: IBGE, 1966.

BERG, N. e ROBERTS, R. *Walmart: A estratégia vencedora do gigante do varejo mundial*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

______. *Aventuras no marxismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRANDÃO, C. A. "O Modo Trans-escalar de Análise e de Intervenção Pública: notas para um manifesto anti-localista". In *ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, X*. Belo Horizonte, 2003. pp.1-12.

BOXBERGER, G. e KLIMENTA, H. *As Dez Mentiras da Globalização. Alternativas para Combater o Mercado todo Poderoso*. São Paulo: Aquariana, 1999.

CARLOS, A. F. A. *A condição espacial*. 1. ed., v. 1. São Paulo: Contexto, 2011.

CARNEIRO, M. J. “Multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: uma abordagem comparativa”. In MOREIRA, R. e COSTA, L. F. (orgs). *Mundo rural e cultura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. pp. 223-40.

CASTRO, I. E. “O problema da escala”. In: CASTRO, I.E. et al. *Geografia Conceitos e Temas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2001. p.117-140.

CHESNAIS, F e SAUVIAT, C. “O financiamento da inovação no regime global de acumulação dominado pelo capital financeiro”. In: LASTRES, H. et al. *Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

DELGADO, N. G. “Negociações comerciais internacionais e agricultura familiar no primeiro Governo Lula. Avanços e impasses”. In LIMA, E. N. DE et al (Orgs.). *Mundo Rural IV. Configurações Rural-Urbanas: Poderes e Políticas*. v. 1, 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X-Edur/UFRRJ, 2008. pp. 171-97.

FERNÁNDEZ, V. R. *Desarrollo regional bajo transformaciones transescalares ¿Por qué y cómo recuperar la escala nacional?* Mimeo, 2009.

FERREIRA, C. *O Fordismo, sua crise e algumas considerações sobre o caso brasileiro*. v. 7, n. 2. Belo Horizonte: Nova Economia, 1997. pp. 165-201.

FLEXOR, G. *A globalização do varejo e seus impactos no Brasil: o caso do WAL-MART. Mundo Rural Brasileiro: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2008.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

______. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

______. *A produção capitalista do espaço*. São. Paulo: Annablume, 2005.

______. *O Enigma do Capital e as crises do Capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

______. *O Neoliberalismo: história e implicações*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

______. *Para entender o capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

______. *Banco de Dados Agregados. Sistema IBGE de Recuperação Automática* - SIDRA. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: nov. 2019.

LASTRES, H e FERRAZ, J. "Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado". In LASTRES, H e ALBAGLI, S. (orgs.). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LIPIETZ, A. *Audácia: uma alternativa para o século 21*. São Paulo: Nobel, 1991.

MOREIRA, R. J. "Configurações de poderes urbano-rurais: fragmentos de discursos e práticas". In: MARAFON, G. et al. (orgs). *Abordagens teórico--metodológicas em geográfica agrária*. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

MOREIRA, R. "Uma Análise Crítica do Modelo de Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro". In: *O Estado do Rio no Início do Século XXI: Olhando para o futuro*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001. pp. 127-32.

NAVES, F. "Construção, subversão e submissão: reflexões sobre estratégias de acesso ao mercado adotadas por agricultores familiares agroecológicos". In SECRETO, M. et al. *O Campo em Debate: terras, homens, lutas*. Seropédica: EDUR, 2008.

PALMEIRA, J. N. e TENÓRIO, F. G. *Flexibilização organizacional: aplicação de um modelo de produtividade total*. Rio de Janeiro: FGV Eletronorte, 2002.

RUA, J. "As crises vividas pelo estado do Rio de Janeiro e a emergência de novas territorialidades em áreas rurais". In MARAFON, G. et al. *Abordagens teórico-metodológicas em Geografia Agrária*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007. pp. 271-98.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização – Do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record, 2000.

______. *A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp. 2002.

______. *Por uma geografia nova. São Paulo: Edusp, 2002b.*

______. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

SILVEIRA, R. "Complexo agroindustrial, rede e território". In: DIAS, L e SILVEIRA, R. *Redes, Sociedade e Território.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

SMITH, N. *Desenvolvimento Desigual*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

______. *Geografías perdidas y globalizaciones fracasadas. De Versalles a Irak. Documents d'Anàlisi Geográfica*. Barcelona: Universitat Auto'noma de Barcelona, n. 4, 2004. pp. 19-41.

SOARES, W. "Desenvolvimento e capital social: da análise de redes sociais ao recorte teórico das desigualdades". In: MATOS, R. e SOARES, W. (Orgs.). *Desigualdades, redes e espacialidades emergentes no Brasil.* Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 59-90.

SOBARZO, O. "O urbano e o rural em Henri Lefebvre". In: SPOSITO, M. E. B. e WHITACKER, A. M. *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. pp. 53-64.

SOJA, E. *Geografia Pós-Moderna*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VIEIRA, D. J. "Estado Nacional e Escalas Geográficas: uma abordagem exploratória a partir de Neil Smith". *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 123, pp. 161-78, jul.–dez. 2012.

WOODS, M. *Rural*. New York: Routledge, 2011.

Os desafios à consolidação de uma rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no Brasil

Linovaldo Miranda Lemos
Rafael Straforini
Gustavo Teramatsu

Introdução

O conjunto das centenárias instituições federais dedicadas ao ensino profissional de base técnica assistiu, nas duas últimas décadas, a uma série de movimentos que a transformaram significativamente. A ampliação, tanto do número de unidades quanto da cobertura geográfica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), se deu concomitantemente ao aumento, também, do seu raio e do seu escopo de atuação e da oferta de diversas modalidades de cursos e em diferentes níveis de ensino. Para além desses fatos, assistiu-se, também, à criação de uma nova arquitetura institucional, visando dar conta dos desafios e das demandas sociais e governamentais, progressivamente assumidos por essas instituições. Entre essas atribuições, está a formação de professores, objeto principal desse artigo.

Procuramos trazer elementos que visam contribuir ao estabelecimento de um perfil das licenciaturas ofertadas nos Institutos no

que se refere à identificação dos cursos existentes e à sua distribuição no território nacional. Nesse sentido, responde primordialmente a quais cursos e em que locais eles são ofertados pela rede, identificando-os nominalmente, quantificando-os em relação a cada campus e em relação ao conjunto da rede e verificando a sua distribuição entre as regiões brasileiras. Para tanto, lançou mão da pesquisa documental em fontes primárias, como documentos oficiais; dados do Censo da Educação Superior e pesquisas nos sites de cada um das unidades dos 38 Institutos Federais, além de pesquisa realizada junto à Plataforma Nilo Peçanha (https://www.plataformanilopecanha.org/) recentemente lançada pela rede. Apresentam-se os resultados sob a forma de gráficos e tabelas, procedendo-se às análises consideradas pertinentes e fazendo dialogar esses dados com a bibliografia sobre o tema. O texto visa contribuir com elementos para o estabelecimento de parâmetros capazes de melhor compreender a abrangência das licenciaturas no contexto da RFEPCT, o que pressupõe dizer que outros elementos são necessários, ainda, para uma visão mais pormenorizada de tal oferta.

A constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

> [...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

A criação das "Escolas de Aprendizes e Artífices", em 1909, é considerada o marco fundador da educação profissional no Bra-

sil. No documento de sua criação explicitava-se a compreensão da necessidade de se oferecer aos "desfavorecidos da fortuna" algum tipo de conhecimento técnico que se traduzisse na formação de "operários e de contramestres em ofícios que envolviam o conhecimento técnico e prático com o trabalho em madeira, metal e arte decorativa" (Soares, 1982). Ao afastar a população pobre "da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime" – para utilizar-se das palavras do Decreto Nº 7.566/1909 – o ensino profissional assumia, nesse sentido, uma dupla finalidade: de um lado, oferecer formas de sustento aos indivíduos por meio do trabalho e, por outro, fomentar o "progresso", fornecendo mão de obra especializada, necessária àquele momento histórico de um país recém saído da escravidão (Kunze, 2009).

Entre as décadas de 1910 e 1950, as antigas Escolas de Aprendizes e Artífices passam a se chamar, progressivamente, de "Liceus Industriais" (1916), "Escolas Industriais e Técnicas" (1942) e "Escolas Técnicas Federais" (1959). Acompanhando um processo crescente de urbanização e de industrialização, o conjunto das escolas federais alinhava-se assim, *pari passo,* às necessidades da economia nacional, especialmente no que se refere à formação de mão de obra para o setor industrial. De uma perspectiva mais ampla, pode-se considerar que a trajetória de constituição histórica da rede esteve ligada ao próprio desenvolvimento do modelo econômico brasileiro ao longo do século XX (Pereira, 2003).

Em 1978, passa a existir uma diferenciação dentro do conjunto das Escolas Técnicas com a transformação das unidades do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais em "Centros Federais de Educação Tecnológica" (CEFET), por meio da Lei 6545 (Brasil, 1978). Ao longo do tempo, outras unidades foram progressivamente se transformando em CEFET, como a Escola Técnica Federal do Maranhão, em 1989, e a Escola Técnica Federal da Bahia, em 1993 (Brasil, 1989 e 1993), mas a transformação do conjunto das Escolas em CEFET se dará entre as décadas de 1990 e início dos anos

2000, a partir da institucionalização de um "Sistema Nacional de Educação Tecnológica" com a Lei n.º 8.948 (Brasil, 1994; Oliveira, 2003 e Pereira, 2003). A partir de uma autorização anteriormente dada para que essas escolas ministrassem cursos de curta duração em engenharia de operação, a Lei passa a permitir que os CEFET se dedicassem, também, aos cursos em nível superior para a formação de "profissionais e especialistas na área tecnológica", formação de professores voltados especificamente para as áreas técnicas, ao oferecimento de cursos de educação continuada para o aperfeiçoamento na área tecnológica bem como à realização de pesquisas aplicadas.

A base institucional-legal que respalda os cursos de licenciatura especifica como finalidades e características dos Institutos, "qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino" (Lei n.º 11.892, Art. 6º). Em consonância com essa finalidade, a legislação prevê ainda, como um dos seus objetivos,

> ministrar em nível de educação superior [...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional" (Art. 7º).

E, visando reforçar esse papel de instituições dedicadas à formação de professores, prescreve-se, ainda, um mínimo de 20% do quadro de vagas para as licenciaturas. Em outras palavras, formar professores passou a ser não mais uma possibilidade ou uma prerrogativa – assumida por muitos Institutos antes mesmo de 2008 –, mas uma exigência que tornou os Institutos um novo lócus de formação docente.

No que se referem aos objetivos da RFEPCT, expressos na letra da Lei (Brasil, 2008) e assumidos progressivamente às suas

práticas organizativas e administrativas pelos Institutos, destaca-se a ampla gama de atribuições, competências e prerrogativas previstas. De forma sumária, cabe aos Institutos: a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, bem como cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; b) realizar pesquisas aplicadas; c) desenvolver atividades de extensão; d) estimular e apoiar processos educativos com vistas à geração de renda; d) promover o desenvolvimento socioeconômico local e regional; e) ministrar, em nível de educação superior, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Fugiria ao escopo do artigo discutir cada um desses objetivos. Não obstante, caberia chamar a atenção para os enormes desafios advindos dessa ampla gama de "funções". Por esse motivo, Fartes (2014) considerou os Institutos "um produto híbrido que deve atuar em todos os níveis e modalidades" (p. 851). O "hibridismo" se refere ao fato de que aquelas atribuições mais tradicionais voltadas à formação de profissionais de nível básico e médio se agregaram uma série de outras, que culminaram com um processo de verticalização do ensino de uma ponta a outra do processo educativo (ou seja, da formação no nível mais básico ao doutorado). Essa verticalização pode ser encarada como uma tendência que atende aos interesses do mercado de trabalho (Weinberg, 2004) e da própria dinâmica produtiva (Brasil, 2010), o que traz consigo uma série de desafios para os envolvidos no processo, especialmente para professores e para o corpo técnico-administrativo das instituições (Quevedo, 2016). Não sem motivo, já se ter dito que tal diversidade de atuação de uma instituição pode representar "a riqueza dos IFs [sic] ou sua desgraça (Gouveia e Silva, 2017, p. 11).

Outro ponto importante a ser considerado é a multiplicidade de programas e ações governamentais nas quais os Institutos estão engajados: o Ministério da Educação (MEC) – via SETEC – foi estruturando uma série de iniciativas a serem executadas pela Rede, o que possibilitou o aprofundamento da presença desse sistema no cenário educacional brasileiro. É nesse contexto que se inserem o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e suas ações de ampliação das vagas e expansão tanto da Rede Federal quanto das Redes Estaduais de educação profissional, o oferecimento de bolsas de estudos aos alunos em formação, bem como o estímulo a educação à distância (Brasil, 2011a); o Programa Mulheres Mil com o oferecimento de cursos profissionalizantes a mulheres em condições de vulnerabilidade social, visando à redução das desigualdades de gênero, a violência contra a mulher e a sua inclusão (Brasil, 2011b).

A distribuição territorial dos Institutos Federais

Desde meados dos anos 2000, tem havido uma expansão das Universidades e dos Institutos Federais no país, o que se traduziu numa maior presença dessas instituições no território (Freitas et al., 2015). No caso dos Institutos Federais, dados disponibilizados pelo MEC/SETEC e pela Plataforma Nilo Peçanha dão conta de que, entre os anos de 2002 e 2016, houve um salto de 140 para 643 unidades, o que representa um aumento de mais de 500% no período.

Os gráficos 1 e 2 , dispostos abaixo, procuram traçar um perfil inicial da distribuição dos Institutos pelo território.[1]

[1] Faz-se necessário uma longa nota explicativa acerca dos instrumentos metodológicos que levaram à construção dos gráficos 1 e 2 e as razões da escolha da Portaria n.º 1.400/2016 como fonte específica de pesquisa. Inicialmente recorreu-se a um trabalho, dir-se-ia, *artesanal* de busca e identificação dos Institutos, caso a caso, estado por estado, mediante a pesquisa de suas unidades em seus respectivos sites da internet. No entanto, percebeu-se a discrepância nos números encontrados e aqueles disponíveis no site do próprio MEC/SETEC. Procedeu-se ao envio de um

Gráfico 1 – Quantitativo de Institutos Federais por regiões brasileiras

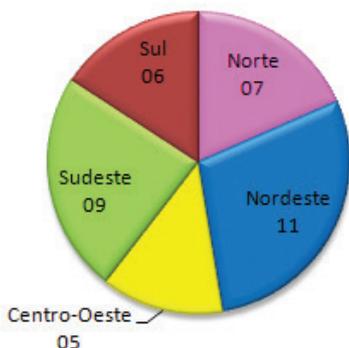
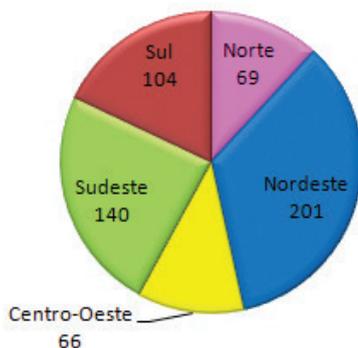



Gráfico 2 – Quantitativo de *campi* dos Institutos Federais por regiões brasileiras

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria n.º 1.400 de 05 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016).

No que se refere à distribuição da RFEPCT, conforme se pode observar nos gráficos 1 e 2, a região Nordeste concentra a maior parte das Instituições da rede (11) bem como do total de

e-mail ao MEC solicitando as informações, o que foi atendido com o forncecimento da referida Portaria. Nesse ínterim, é lançado, em março de 2018, o site da Plataforma Nilo Peçanha. Mais uma vez, a pesquisa encontrou certas discrepâncias nos dados que poderiam ser sintetizados da seguinte forma: a) casos de unidades que só constam no na Plataforma Nilo Peçanha e que não constam na Portaria, na sua maioria, os chamados "Centros de Referência" ligados às atividades de pesquisa e administras; b) inversamente, centros e unidades que só constavam na Portaria e que não estavam dispostos na Plataforma. Procedeu-se, então, consulta ao pessoal do CONIF, responsável pela Plataforma, detalhando, caso a caso, essas inconsistências e solicitando explicações. O CONIF, então, remete os questionamentos à SETEC que, por e-mail, remete a Portaria SETE de 01 de janeiro de 2018 que considera como "unidades de ensino todas as unidades organizacionais [...] que possuem matrículas vinculadas". Dessa forma, continua o e-mail, "todas as unidades de ensino cadastradas no Sistec (e com matrículas ativas em 2017) foram contabilizadas na Plataforma Nilo Peçanha. Trata-se do conceito acadêmico de unidade e não administrativo". A opção consciente nessa pesquisa foi de seguir a Portaria de 2016 do MEC por considerarmos que o foco da pesquisa, nesse momento, é a presença física no território (e não o critério administrativo adotado pela SETEC.

campi instalados (201), possuindo, ainda, a segunda e a terceira instituição com o maior número de unidades (Instituto Federal do Ceará e do Maranhão com 31 e 28 unidades, respectivamente).

Aliando-se dados expressos nos gráficos 1 e 2 à análise da bibliografia sobre o tema (Andrade, 2014 e Silva, 2016), chama a atenção o crescimento da Rede para além do Sudeste e Sul do país, regiões tradicionalmente melhor dotadas de equipamentos e instalações de ensino. Destaque pode ser dado à região Norte do país em função de sua tradicional opacidade nesse sentido: até 2005, os estados do Acre e do Amapá não possuíam nenhuma unidade da Rede, ao passo que Rondônia, Roraima e Tocantins contavam somente com uma unidade cada. De 15 institutos em 2005, essa região passa para 66 na última fase da expansão De forma similar, em comparação ao ano de 2002, o Centro-Oeste teve, em 2014, um aumento de 392,3% no número de unidades da Rede, passando de 11 para 64 no período e chegando, de acordo com os últimos levantamentos expressos no gráfico 2, a 66 unidades.

Os próximos gráficos complementam essas informações. Neles, é possível identificar todos os Institutos Federais do país com sua distribuição por regiões (gráfico 3) bem como o quantitativo das Unidades – ou campi – relacionados à cada Instituto (gráfico 4). Tomados em seu conjunto, os dados demonstram a forte presença no estado de São Paulo (38 unidades), ao mesmo tempo em que revela um esforço empreendido pelas políticas públicas federais no sentido da interiorização e distribuição no território.

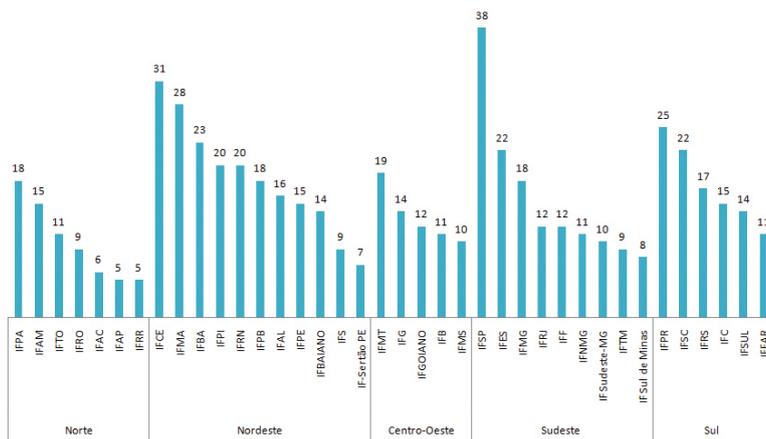
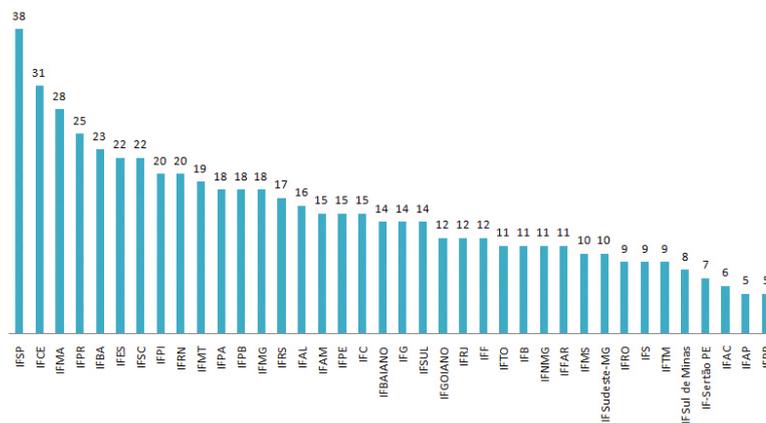
Gráfico 3 – Distribuição dos *campi* dos Institutos Federais por regiões brasileiras

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria n.º 1.400 de 05 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016).

Gráfico 4 – Quantitativo dos *campi* dos Institutos Federais

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria n.º 1.400 de 05 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016).

Ao ser estendida para além das capitais, a rede de ensino profissional ganha maior capilaridade no território nacional, passando a alcançar municípios e regiões que, até então, não eram atendidos por essas instituições. Em termos concretos, isso se traduz num maior acesso das populações às políticas públicas educacionais voltadas à educação profissional de base técnica e tecnológica de nível médio e superior, bem como às licenciaturas em 11.264 cursos com mais de um milhão de matrículas.[2]

A constituição da RFEPCT teve como uma de suas "missões" centrais, contribuir com o desenvolvimento local e regional num processo de interiorização de suas unidades (Pacheco, 2011). No entanto, conforme argumentação de Lemos, Straforini e Teramatsu (2018)

> [...] Há que se identificar as diferentes formas de inserção das instituições nas suas realidades locais-regionais de forma a problematizar essa associação direta Institutos/ universidades-desenvolvimento-território. Em outras palavras, há que se tensionar enunciados e pressupostos de forma a responder: qual tem sido o papel dos Institutos no desenvolvimento local? O que podem os Institutos? [...] Além disso, há um problema ou pano de fundo que nos parece central que é a não problematização dos pressupostos que fundamentam a proposta do próprio MEC/SETEC. Ou seja, há na concepção teórica – e política – que embasa essa proposta uma dupla supervalorização: por um lado, superestima a escala local no seu papel de deflagradora de processos de desenvolvimento e, por outro lado, dá excessivo valor ao papel de uma instituição de ensino nesse cenário (Lemos et al., 2018, p. 169).

[2] De acordo com dados do MEC e do Portal Nilo Peçanha. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal e em https://www.plataformanilopecanha.org/. Acesso em: 25 fev. 2018.

Mesmo tomando-se por pressuposto básico a importância e os efeitos positivos da maior presença dessas instituições no território nacional, há que se ressaltar que a mensuração dos seus efeitos e da abrangência econômica, social, cultural e política disso ainda se configura como um debate em aberto.

As licenciaturas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

As razões das iniciativas governamentais no sentido de incorporar a formação de professores no interior da RFEPCT devem ser buscadas, primeiramente, num quadro mais amplo relativo à carência de profissionais ante a baixa atratividade – logo, de procura – que a carreira do magistério representa para os jovens postulantes ao ingresso nas universidades (Gatti et al., 2010). Tal desinteresse pela carreira docente se consubstancia numa tendência de diminuição no número de matrículas das licenciaturas (Gatti et al., 2011) e numa escassez de professores especialmente para as nas áreas de física, química, matemática e biologia (Brasil, 2007).

Impossível deixar de frisar que o cerne da questão não se situa exclusivamente na oferta de vagas e na abertura de oportunidades para a realização de cursos voltados ao magistério, mas na necessidade de valorização do trabalho do professor em aspectos que englobam questões salariais, mas que, no entanto, não se restringem a esse fator: condições de trabalho, infraestrutura das instituições de ensino, carreira, formação, valorização social e profissional, conduta dos alunos e violência nas escolas. Tudo isso torna urgente a reversão desse quadro de forma a promover a atração e a permanência dos profissionais por meio de planos de carreira que sejam capazes de estimular "o interesse pela profissão docente, bem como a permanência nela" (Masson, 2017, p. 861). Para finalizar essa questão da maior oferta de cursos como uma resposta visando "resolver" o

problema da falta de professor, citamos textualmente as palavras de Lima (2016), como forma de corroborar a posição aqui tomada:

> Contudo, é possível afirmar que duas questões são fundamentais para compreender o cenário apontado: a desvalorização da profissão docente e as más condições de seu exercício, aspectos que precisam ser considerados de forma imperativa na formulação de políticas públicas destinadas ao campo. Nesse contexto, apenas as ações governamentais destinadas à criação de cursos ou programas de formação docente são insuficientes para o equacionamento da questão, pois não se defrontam com estes dois problemas centrais. A abertura de cursos pode ser ainda compreendida, erroneamente, como solução para a questão geral da escassez de profissionais na área, assim como podem falsamente naturalizar o problema, já que não aprofundam a discussão dos motivos que contribuem para a falta de docentes na educação básica (Lima: 2016, p. 185, grifos nossos).

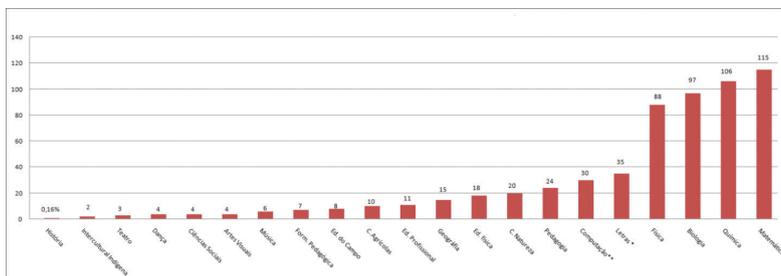
Dito isso, chamamos a atenção para o fato de que, embora esse quadro de escassez e de desestímulo à carreira docente não seja uma exclusividade do Brasil, repetindo-se em outras partes (Imbernón, 2006; OECD, 2005), por aqui tal fato ainda é potencializado pela alta porcentagem de professores que, ou não possuem formação superior ou que a possuem, mas não na área específica das classes para as quais ministram aulas (Gatti, 2014). Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)[3] para o ano de 2017, 52,7% dos professores dos anos finais da Educação Básica não possuem formação de nível superior específica na área que atuam. No Ensino Médio, ainda segundo o Observatório, nesse mesmo ano, 44,4 % dos docentes se encontravam, também, nessa situação.

[3] Disponibilizado em www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores

Conforme se tem demonstrado aqui, o processo de formação e de consolidação legal dos Institutos se deu por meio de Decretos presidenciais editados ao longo dos anos 1990 e 2000 até a completa realização desse processo com a criação da RFEPCT em 2008 (Brasil, 1997; 2004; 2007 e 2008). A leitura dessa legislação, numa perspectiva diacrônica, revela o delinear da institucionalização de um modelo que agregaria diversas atribuições e objetivos dentro de uma mesma estrutura educacional, operada em rede pelo governo federal, no interior do qual a formação de professores passaria a ter um papel de relativa importância.

Se num primeiro momento falava-se no oferecimento de cursos de licenciatura, bem como de programas especiais de formação pedagógica nas áreas científicas e tecnológicas (Brasil, 1997 e 2004), a legislação passa a incluir, de forma explícita, a formação de professores para a Educação Básica, principalmente para as áreas de ciência e de matemática (Brasil, 2007 e 2008), o que atenderia àquelas demandas por professores nessas áreas. No entanto é com a Legislação que cria a RFEPCT (Lei n.º 11.892/2008, Art. 8º), que essa prerrogativa irá tomar vulto não só com a confirmação do lugar reservado às licenciaturas no interior dos Institutos como também com a determinação da necessidade de reserva de 20% das matrículas para essa formação. Os "Institutos Federais" tornam-se, assim, um novo lócus para a formação de professores no país constituindo-se em "novos espaços de formação" (Macedo, 2010).

A presente pesquisa procedeu a uma investigação detalhada dos cursos de licenciatura oferecidos na Rede tendo por base os dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha. O levantamento foi feito estabelecendo-se por parâmetros toda oferta de cursos de licenciaturas presenciais na RFEPCT. Os números mais gerais apontam um total de 611 cursos, distribuídos por 26 áreas e ofertados em 277 unidades de ensino em todo território nacional.

Gráfico 5 – Licenciaturas (presenciais) nos Institutos Federais

* Letras: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Libras
** Computação: informática e computação
Fonte: Elaboração Própria com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: https://www.plataformanilopecanha.org/.

Quatro áreas concentram quase 70% da oferta de licenciaturas nos Institutos: Química (88 cursos), Matemática (86 cursos), Biologia (71 cursos) e Física (70 cursos) (Gráfico 5). Esse percentual é ainda maior se levarmos em consideração que Ciências da Natureza, com sete cursos, poderia ser acrescentado a esse cômputo. Conforme pode ser visto na nota explicativa no final do gráfico, trata-se de cursos nos quais o discente realiza uma trajetória formativa com uma parte comum ou um núcleo básico inicial e, só depois em algum momento do curso, opta pela habilitação justamente em Química, em Física ou em Biologia. De forma geral, é possível ao aluno ter mais de uma formação nessas áreas desde que cumpra as exigências de matrícula e as obrigações que lhes são exigidas de acordo com cada Projeto Político-Pedagógico de Curso.

Para além da tentativa de resposta à carência de profissionais nessas áreas, a prevalência de cursos de licenciatura nas áreas de Química, Matemática, Biologia e Física pode ser atribuída, em primeiro lugar, ao fato de se tratarem de componentes curriculares os quais os Institutos têm certa *expertise* e isso tanto no que se refere à existência de um corpo de professores disponível nessas áreas quanto em função do tradicional peso nos cursos de nível médio e técnico.

De forma geral, o movimento em direção à criação dos cursos parece se originar nas coordenações de áreas, a partir do quadro de professores existente e da disponibilidade dos mesmos em iniciar as atividades dos cursos. Cabe chamar a atenção, então, que os cursos, de forma geral, se iniciam a partir de professores oriundos do ensino médio e técnico que empreendem um esforço em direção à construção de cursos superiores. A partir de um núcleo inicial de professores da área específica são agregados outros, de áreas afins, que passam, igualmente, a fazer parte dos cursos.

Além da existência desse núcleo básico de professores e do peso dessas disciplinas no currículo em geral das antigas Escolas Técnicas, contribui ainda para o predomínio dessas áreas a infraestrutura física de laboratórios existentes nos Institutos (muito superior às das escolas públicas estaduais e municipais e mesmo privadas), e a tradição em estudos e experimentações junto aos alunos e uma rotina de compra de materiais de consumo. Química ilustra bem esse quadro, tendo em vista a existência de cursos técnicos na área, laboratórios e professores experientes presentes nas instituições.

Os cursos de licenciatura na área profissional ocupam uma posição muito residual no cenário das licenciaturas nos Institutos. Um estudo anterior realizado por Araújo (2016) demonstrou que aproximadamente 65% das licenciaturas ofertadas na rede são nas áreas de Ciências e de Matemática, ao passo que a área de Educação Profissional abarca uma porcentagem muito pequena do total dos cursos (somente 3%), "indicando uma menor atenção dada pela rede de educação profissional e tecnológica, aos cursos destinados a formar professores para a educação profissional" (Araújo, 2016, p. 48). Os dados da presente pesquisa se aproximam desses dados já que, enquanto Química, Matemática, Biologia e Física concentram quase 70% dos cursos, a formação profissional beira os 6%.

Destaque pode ser dado aos cursos de Computação e de Informática (que foram agrupados na presente pesquisa): com 24 cursos espalhados pelo país (5,26%), é a área que concentra a maior parte do

reduzido número de licenciaturas na área profissional. Acreditamos que, similarmente ao curso de Química, trata-se de uma área com considerável peso na rede tanto no que se refere à presença de cursos técnicos, quanto à existência de professores e de laboratórios pré-existentes, o que explica, em parte, a sua presença, mas não o seu número reduzido no interior da RFEPCT, já que a possibilidade de oferta de cursos de formação de professores para as áreas profissionais foi sempre uma questão posta, não só como uma possibilidade ou prerrogativa, mas como uma necessidade expressa. No documento "A formação de educadores para a educação profissional", encontramos a seguinte passagem, bastante elucidativa do que estamos tratando aqui:

> Pensamos que é possível os Centros Federais se colocarem nessa tarefa de formação de formadores. Principalmente por terem implantado os cursos de licenciatura, torna-se bastante viável a elaboração de um itinerário de formação que possibilite que estudantes dos cursos superiores de formação de tecnólogos que desejaram ingressar na carreira docente, possam fazê-lo de forma articulada. Se antes, "os cursos emergenciais"[4] ministrados por esses centros já trouxeram uma colaboração significativa para os professores considerados leigos, dessa forma ora proposta, as instituições estariam também trabalhando na superação desses cursos de capacitação pedagógica, além de estarem contribuindo mais eficazmente para formar professores para as disciplinas específicas dos cursos (MEC/SETEC, 2004, p. 10).

Há a esse respeito um problema ou pano de fundo teórico mais geral relativo à insuficiência de uma discussão epistemológica mais aprofundada sobre os saberes docentes e pedagógicos da formação e

[4] Regulado pela Resolução n.º 02/1997 do CNE, os programas especiais de formação pedagógica para docentes do ensino fundamental médio e da educação profissional se dirigiam àqueles professores que eram portadores de diploma de nível superior, mas que não possuíam a formação pedagógica necessária ao exercício do magistério.

da prática de professores para a educação profissional. A análise histórica das políticas de formação docente para a EPT revela o caráter fragmentário, descontínuo e indefinido com que essa formação tem sido tratada pelas políticas públicas educacionais no país (Carvalho e Souza, 2014; Urbanetz, 2012 e Vieira et al, 2014). O próprio caráter "especial" expresso na legislação,[5] voltado para suprir a carência de professores habilitados em diversas áreas do ensino fundamental e médio e incluindo-se aí, de forma geral e indistinta, a educação profissional, revela o tratamento que essa área de formação tem recebido do poder público. Para Oliveira (2010, p. 461):

> Isto tem a ver com uma dada concepção sobre as relações entre experiência profissional e formação acadêmica, permeada por um não reconhecimento da docência na EPT como um campo de conhecimento com identidade própria.

Essse pano de fundo, no entanto, não é suficiente para resolver o aparente paradoxo, a saber, o porquê de os Institutos Federais oferecerem nos seus quadros de matrículas e de cursos uma porcentagem tão baixa de licenciaturas voltadas para a EPT. Algumas explicações gerais podem ser dadas a esse respeito, embora assuma-se aqui a necessidade de estudos mais aprofundados.

Um ponto a ser levado em conta é a própria trajetória da formação dos professores que atuam na EPT no interior dos institutos num sistema que se retroalimenta continuamente: diante da dificuldade de

---

[5] Resolução n.º 2/1997 (Brasil, 1997) dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica para docentes da educação profissional de nível médio num contexto mais amplo de "falta nas escolas de professores habilitados" e, por isso, da necessidade de formação de professores em caráter especial para a docência para o ensino fundamental, médio e para a educação profissional. Ao definir diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio, o Art. 40 da Resolução n.º 6/ 2012 (MEC: 2012), por seu turno, assegura ao professor graduado, mas não licenciado, a possibilidade de ter reconhecido "seus saberes profissionais" por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, da segunda licenciatura, ou por meio da certificação da experiência, dentre outras.

contratação de profissionais para a atuação nessa área que tenham a licenciatura, os quadros profissionais dos institutos são formados por bacharéis de diversas áreas. Embora tenha havido medidas especiais de complementação pedagógica, a realidade é que os professores que atuam na EPT vêm de uma cultura do bacharelado e, como a construção de licenciaturas é realizada com base no corpo de professores de cada Instituto, de seus interesses, anseios e horizontes profissionais, depreendem-se daí uma primeira possibilidade de entendimento da questão da baixa oferta de licenciaturas na área profissional.

A ação de forças de coesão e de dispersão no seio da Rede Federal de Educação Profissional

Qualquer esforço de compreensão do significado e do papel social e educacional dos Institutos deve levar em conta a sua abrangência, não só geográfica como também de atribuições, de objetivos, de programas e de formatos educativos. Ao abarcar tantas frentes de trabalho, a Rede acaba enfrentando desafios no que se refere à gestão de processos internos de registro e acompanhamento acadêmico de alunos que estudam sob diferentes modalidades, diferentes formas de ingresso, programas e, às vezes, até mesmo, de diferentes sistemas avaliativos. Ademais, o caráter relativamente recente da estrutura organizacional instituída pela Lei de criação da Rede traz consigo uma série de questões referentes à gestão dos recursos financeiros e humanos e às rotinas administrativas de cada unidade e da rede como um todo.

No entanto, as tensões não se circunscrevem a esses problemas de gestão da nova estrutura administrativa. Ao formarem uma "rede", tais instituições são instigadas à construção de laços, vínculos e coesões em relação a um exterior, ou seja, entre as diversas unidades e organizações acadêmicas que compõem a própria RFEPCT. Ora, o processo de expansão dos Institutos não se deu somente por meio de um incremento do número de unidades, mas pela mudança de parte significativa das bases institucionais e legais que discipli-

navam o funcionamento da educação profissional federal e que, a partir de então, passavam a funcionar como uma "Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica" (RFEPCT).

Antes de prosseguirmos, é necessário chamar-se a atenção para o fato de que a rede – *retis* – pressupõe um conjunto de linhas na qual cada "nó" corresponde aos pontos de sua intersecção. Mais especificamente, as redes geográficas se referem a grupos de localizações geográficas interconectadas entre si por meio de um conjunto de ligações, vias e fluxos (Corrêa, 2012 e Santos, 2004). A rede tem, portanto, uma dimensão material, concreta, referente às capacidades físicas instaladas com vistas a conectar áreas ou pontos (Gregory et al, 2009), a exemplo das redes de transporte e de comunicações (Dias, 1995). Mas a rede não se circunscreve a essa materialidade posto que simultaneamente seja marcada por relações sociais e políticas, "pelas pessoas, mensagens, valores que a freqüentam". Portanto, para Santos (2004, p. 262), "sem isso e a despeito da materialidade com que impõe aos nossos sentidos, a rede é, na verdade, uma mera abstração".

Trazendo esses elementos – *en passant*, é verdade – sobre redes em geografia, pretendemos refletir o que conecta, o que une os diversos pontos representados pelas instituições que compõem a RFEPCT. Com a Lei n.º 11.8920, instituiu-se um formato no qual, mantendo-se a ideia de autonomia didática e administrativa das autarquias federais, as identificou como instituições *multicampi* e pluricurriculares, reunidas sob o mesmo sistema federal de ensino, como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação.

No entanto, há que se ter em mente o caráter extremamente diverso das instituições abrigadas sob o mesmo guarda-chuva da Rede Federal: do quase bicentenário Colégio Pedro II, com suas 14 unidades restritas à cidade do Rio de Janeiro, ao jovem Instituto Federal do Amapá, com cerca de uma década de existência e suas seis unidades. De estruturas educacionais voltadas principalmente para a Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Médio, como o próprio Pedro II, e Colégios ligados a universidades, como é o caso do Colégio Universitário-COLUN da Universidade Federal do Maranhão, que oferece ensino Fundamental, Médio e Técnico. De instituições de ensino agrícola ligados a universidades àquelas originalmente dedicadas a essa modalidade, mas que foram incorporados recentemente aos Institutos Federais, como o *Campus* Bom Jesus do Itabapoana, antigo Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (CTAIBB), ligado desde os anos 1970 à Universidade Federal Fluminense.

As diferenças internas à Rede podem ser compreendidas à luz da história de cada instituição: de um "núcleo" inicial no início do Século XX com a criação das Escolas e Aprendizes e Artífices as diversas instituições foram moldando suas formas de inserção às realidades locais e regionais e suas relações com o governo central *pari passo* ao estabelecimento de arranjos e negociações em face das contingências e contradições que permearam e permeiam as próprias realidades de suas comunidades internas. São reveladores, a esse respeito, os casos do CEFET-RJ e do CEFET-MG que decidiram não aderir ao processo de criação dos Institutos Federais em 2008, optando por continuarem como Centros Federais. Como vislumbre, a possibilidade de vir a trilhar o mesmo caminho do antigo CEFET-PR, atual Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR). Esta, por sua vez, sempre representou um caso muito particular no contexto das antigas escolas do início do Século XX, tendo "saltado" diretamente de CEFET para Universidade sem ter se tornado Instituto Federal. Além disso, hoje, a UFTPR sequer está ligada à SETEC ou ao CONIF (apesar de, oficialmente, fazer parte da RFEPCT).

Nesse contexto, destacam-se como elemento de coesão da Rede o seu papel na implementação de políticas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tendo esta Secretaria o papel de criação, manutenção e supervisão da RFEPCT e concatenando, nacionalmente, as ações relacionadas à educação profissional, esta

acaba por constituir-se na instância federal com um papel centralizador de diretrizes, às quais a rede deve se relacionar e se reportar diretamente.

Por outro lado, ainda como elemento aglutinador, destaca-se a criação e consolidação do que chamaremos aqui de instância supra-institucional, representada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o CONIF. Seu papel pode ser compreendido, a meu ver, como órgão que atua em relação a atores como o próprio governo e outras instituições de ensino, no sentido da "valorização e defesa" das instituições que fazem parte dessa organização. A partir de demandas concernentes, por exemplo, à garantia de verbas orçamentárias públicas que são (ou que deveriam ser) destinadas à rede, ou ainda por meio do reforço, defesa e garantia do papel das instituições como lócus de produção de conhecimento e formação de profissionais. Em suma, o CONIF advoga estratégias para a defesa dos interesses das Instituições ante as esferas governamentais do Poder Executivo bem como ante a sociedade no sentido de garantia do papel da RFEPCT no cenário educacional brasileiro. Como lócus de discussões, planejamentos e ações, o CONIF contribui para a criação de um *esprit de corps* que permeia a rede.

Considerações finais

A RFPCT é formada por um conjunto de instituições públicas federais que oferecem mais de 11 mil cursos a cerca de um milhão de estudantes espalhados pelo país.[66] Trata-se de instituições que, mesmo aquelas mais jovens, estão solidamente enraizadas às suas realidades locais e regionais e que – ousaríamos dizer – gozam do reconhecimento da sociedade pelo ensino público que oferecem, pela boa for-

[6] [6] Os números exatos disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha são 11.264 cursos e 1.031.798 matrículas.

mação de seus professores e pela infraestrutura física e de pessoal de suas instalações.

Ao selecionar certos marcos da trajetória da constituição da Rede e ao trazer elementos da legislação que regula a atuação dessas instituições, o artigo procurou oferecer elementos visando à melhor compreensão da distribuição da Rede no território brasileiro, dando destaque às licenciaturas, bem como aos desafios postos ao seu processo de consolidação em curso.

Enquanto "rede", os Institutos Federais enfrentam atualmente desafios e forças que atuam tanto como elementos de coesão como de dispersão. A grande questão é descobrir até que ponto tal variedade de situações pode exercer o papel de força centrífuga, de centralização, ou centrípeta, de pulverização, no seio da própria rede.

Referências

ANDRADE, A. DE F. B. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade*. (Tese). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

ARAÚJO, W. S. DE. *Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais: a licenciatura em física no campus Goiânia do IFG*. (Dissertação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016.

BRASIL. *Decreto N.º 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 22 nov. 2017.

______. *Lei N.º 6.545, de 30 de junho de 1978*. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

______. *Lei N.º 7.863, de 31 de outubro de 1989*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L7863.htm. Acesso em: 04 de maio de 2018.

______. *Lei N.º 8.711, de 28 de setembro de 1993*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm. Acesso em: 22 nov. de 2017.

______. *Lei N.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 22 nov. 2017.

______. *Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

______. *Decreto N.º 5.224 de 1º de outubro de 2004***.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 15 dez. 2017.

______. *Decreto N.º 5.800, de 8 de junho de 2006*. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

______. *Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

______. "Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica". *Concepção e Diretrizes*. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192 Acesso em: 03 fev. 2018.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Ministério da Educação: Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2017.

______. "Portaria N.º 1.400 de 05 de dezembro de 2016". *Diário Oficial da União*. Brasília, 06 dez. 2016.

______. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). "A formação de professores para a educação profissional". *Fórum de Educação Profissional. Brasília*, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

______. *Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011a*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 23 de Nov. de 2017.

______. *Portaria Nº 1.015, de 21 de julho de 2011b*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2017.

CARVALHO, O. F. DE e SOUZA, F. H. DE M. "Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 128, pp. 629-982, jul.-set. 2014.

CORRÊA, R. L. "Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente". *Cidades*, v. 9, n. 16, pp. 199-218, 2012.

FARTES, V. L. B. "A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas?". *Cadernos de Pesquisa*, v. 54, n. 154, pp. 850-74, out.–dez. 2014.

FREITAS, A. S. F. et al. "As dimensões territorial e política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)". *Revista Terra Livre*, v. 1, pp. 75-113, 2015.

GATTI, B. et al. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

______. "A atratividade da carreira docente no Brasil". *Estudos & Pesquisas Educacionais,* São Paulo, n. 1, maio 2010.

______. "A Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais". *Est. Aval. Educ*. São Paulo, v. 25, jan.–abr de 2014.

GOUVEIA, F. P. DE S. e SILVA, K. C. "A impossibilidade da construção da identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a égide da pequena política". In IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A produção do conhecimento da Educação Profissional. *Anais... Natal* (RN), 24-27 julho de 2017. pp. 1-14.

GREGORY, D. et al. "Network(s)". In: *The Dictionary of human Geography. Wiley-Blackwell*. Padstow/Cornwall, 2009. pp. 498-99.

IMBERNÓN, F. "La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes?". *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, 2006.

KUNZE, N. C. "O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro". *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n.2, nov. 2009, pp. 8-24.

LIMA, M. F. B. "A expansão dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre a proposta governamental". In: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Universidade Estadual de Maringá – *Anais...* 18–20 maio 2016. pp. 169-88.

LEMOS, L. M. et al. "Os Institutos Federais de Educação e seu sentido discursivo provisório de desenvolvimento local-regional". In: 5.º Colóquio Internacional da Rede Latino-Americana de Investigadores de Didática da Geografia (REDLADGEO). *Anais... Goiânia*/Pirinópolis, 2018. pp.160-72.

MACEDO, J. M. "Formação de professores em nível superior no Brasil: os caminhos da inclusão excludente". *RETTA (Revista em Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas)*, v. 1, n. 2, pp. 69-83, jul.-dez. 2010.

MASSON, G. *Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, pp. 849-64, jul.-set., 2017.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, 2005. Disponível em: https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf. Acesso em: 30 out. 2016.

OLIVEIRA, M.R.N.S. DE. "A formação de professores para a educação profissional". In: DALBEN, A.L. et al (orgs.). *Coleção Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 454-78.

PACHECO, E. (Org.). *Institutos Federais, uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, Brasília: Fundação Santillana, 2011.

PEREIRA, L. A. C. *A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local*. 2003. (Dissertação). Campos dos Goytacazes: Universidade Cândido Mendes, 2003.

______. *A formação de educadores para a educação profissional*. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, Ago. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf. Acesso em: 19 dez. 2017.

QUEVEDO, M. DE. *Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção (ões) e desafios no IFRS*. (Dissertação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo, Edusp, 2004.

SILVA, E. P. DA. *Limites e possibilidades de contribuição aos processos de integração regional, desenvolvimento local e combate às desigualdades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. (Tese). São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos/UNISINOS, 2016.

SOARES, M. de J. A. "As Escolas de Aprendizes Artífices - estrutura e evolução". Rio de Janeiro, *Revista Forum Educacional*, n. 6, v. 2, pp. 58-92. jul.–set.1982.

URBANETZ, S. T. "Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional". *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 12, n. 37, pp. 863-83, set.–dez. 2012.

VIEIRA, M. M. M. et al. "Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica". *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*. n. 7, v. 1, 2014, pp. 43-55.

WEINBERG, P. D. "A construção de uma nova institucionalidade para a formação". *Boletim Técnico do Senac*, n. 30, v. 3, Rio de Janeiro, set.–dez. 2001, pp. 30-45.

Formação pedagógica das licenciaturas a distância do Consórcio Cederj

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Introdução

É indiscutível o papel cada vez mais relevante que as tecnologias assumem na socialização e inclusão dos sujeitos nas sociedades contemporâneas. No intuito de acompanhar as mudanças de seu tempo, a Educação tende a se transformar para refletir as novas perspectivas que configuram o mundo atual.

Um dos maiores desafios a ser enfrentado no campo educacional é estabelecer uma nova cultura curricular que abarque perfis de aluno e de professor diferentes daqueles que se tinha na Modernidade. Conforme apontam Nunes e Sales (2013, p. 759), "faz-se necessário definir uma relação de aprendizagem que possibilite transformar informação em conhecimento, pois uma cultura educacional na qual se trabalha com verdades absolutas e informações intactas/inertes está fadada a sucumbir ante o avanço da ciência e da tecnologia".

Interessado na relação entre ciência, tecnologia e os processos de construção dos conhecimentos, Berticelli (2004) destaca que "os contínuos avanços da comunicação informática eletrônica nos conduzem por novas veredas interpretativas do tempo, do espaço, do

real e do virtual" (p. 383), o que se torna incessantemente desafiador. Esse vertiginoso desenvolvimento das tecnologias de comunicação tem sido um poderoso instrumento para a ciência expandir-se para novos olhares sobre o conhecimento e os modos de conhecer. Assim, a produção de conhecimento educacional em tempos de multimídias, hipertextos e contextos transdisciplinares de formação, nos convida a repensar os valores de base da cultura escrita, considerando sua origem no pensamento científico, vislumbrando novos modos de conceber os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, a Educação à Distância (EAD) apresenta-se como uma proposta que ganha cada vez mais espaço no Brasil. Arruda e Arruda (2015) sinalizam que, do ponto de vista histórico, a EAD no Brasil pode ser relacionada ao início do século XIX; entretanto, o seu marco regulatório ocorre com a promulgação da Lei n.º 9.394 de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação/ LDB. Conforme estabelecido no art. 80 dessa lei, "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (Brasil, 1996, p. 43).

A regulamentação desse artigo deu-se, na sequência, por meio do decreto n.º 2.494, que definia em seu art. 1º a Educação à Distância como uma "forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação" (Brasil, 1998, p.1).

Hernandes (2017) sinaliza que, nesse formato inicial, a EAD foi definida de forma estática:

> [...] como a tela de um cinema, pois constitui uma forma de ensino mediada por recursos didáticos apresentados em diferentes suportes de informação, veiculados por meios de comunicação. Não promove a interação professor-aluno ou a socialização entre os parti-

> cipantes da relação de ensino e aprendizagem. É uma modalidade de educação em que o professor prepara o material de ensino – a videoaula, por exemplo – e o aluno recebe um pacote de informações, tornando-se, por obrigação da modalidade de ensino e não por opção, um autoaprendiz (Hernandes, 2017, pp. 285-86).

Patto (2013) complementa que se trata de uma Educação de caráter essencialmente informativo e documentário, haja vista que "ela não tem como formar a experiência do pensamento" (p. 312), pois não é "habitada por professores e alunos cujas relações face a face tecem a vida institucional" (p. 312).

Essa característica estática do primórdio da EAD, em que não havia encontro face a face de professor e aluno, aluno e colegas de turma – não havendo, portanto, a possibilidade de emancipação, já que nega, nos termos de Freire (1988, p. 68) a "dialogicidade como essência da educação" –, foi amenizada, na atualidade, com o surgimento da Educação on-line. Segundo Hernandes (2017, p. 287), "com as novas tecnologias há possibilidades de interação nas redes virtuais para promover o encontro entre educador e educando, mesmo que estejam em lugares ou tempos diversos". A educação on-line possibilita encontros virtuais entre todos os participantes do processo educativo na rede social, o que, por sua vez, permite uma relação intersubjetiva entre os participantes do processo educativo.

Desse modo, o surgimento de tecnologias que viabilizaram aos participantes do processo educativo assumirem lugares de sujeitos, e não apenas de ouvintes, trouxe novo ânimo para a EAD. Imbuído por tal perspectiva, mais recentemente, o decreto n.º 9.057/2017 estabelece que a EAD configura um contexto no qual:

> a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p. 2).

Nessa perspectiva de EAD, a educação mediada pelas mídias pode possibilitar que o aluno seja autônomo em seu processo de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, estabeleça relações dialógicas com os demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. O estudante pode sair da sala de aula virtual e navegar por outros sites, enciclopédias eletrônicas, dicionários virtuais, encontrar textos científicos on-line, imagens, fotos de satélites e vídeos (Lévy, 1999). Além disso, os participantes do processo educativo podem compartilhar suas ideias, seus textos, seus vídeos, suas músicas, propor fóruns, entre outras atividades, para toda a coletividade que com ele participa de um curso, de uma disciplina (Hernandes, 2017). Essa conjuntura está em consonância com a "proatividade do aluno" que constitui "a marca da Educação contemporânea, na qual o aluno repositório de informações e conteúdos não têm mais seu lugar na sociedade" (Arieira et al, 2009, p. 322).

Em vista disso, na EAD, "não existe a figura do professor como único dono da verdade e do poder de saber tudo" (Bittencourt e Mercado, 2014, p. 469): o aluno participa do processo educacional construindo conceitos, compartilhando conhecimentos com o professor e com outros alunos do curso, intervindo, participando ativamente e contribuindo para a construção do aprendizado.

Evidentemente, essa potencialidade da EAD depende de planejamentos curriculares e de projetos educativos que possibilitem o uso dos recursos tecnológicos (seja por meio de webconferência, de videoconferências, chats, fóruns, e-mails, redes sociais etc.) para

promover a interação entre os envolvidos no processo educativo, sobretudo professores e estudantes.

As plataformas de ensino à distância representam, assim, um desafio para todos os envolvidos nos cursos de formação de professores, porque chamam a atenção para as bases tanto conceituais de produção de conhecimento quanto didáticas, que reestruturam caminhos de ensinar a ensinar. Trata-se de um conjunto de posturas pedagógicas que não apenas usam diferentes mídias e recursos tecnológicos no espaço da sala de aula virtual, mas que as contemplam como oportunidades para conhecer um pouco mais sobre as infinitas possibilidades de formulação de conceitos (Vygotsky, 2008), que configuram múltiplas formas de aprender e de interagir no mundo.

As multimídias contemporâneas incorporam fluidez a tudo, o que inclui conceitos, valores, objetos materiais de consumo e até mesmo as relações sociais. Segundo Rodrigues (2003), a noção de bem permanente abre espaço à provisoriedade das coisas e das relações, às mudanças constantes nos discursos e no estilo de vida, como movimentos inerentes aos seres humanos.

Assim, as formas dinâmicas de produção e de interação com o conhecimento, especialmente os advindos de suportes da Internet, são incorporadas como legítimas no cotidiano das pessoas exatamente por atenderem às necessidades reais de agilidade, intencionalidade e aproximação entre os pares. No entanto, este é exatamente o ponto em que essa conta não fecha. Não fecha porque há a escola como a instituição do "ainda" (Rodrigues, 2003, pp. 38-9), porque "ainda" reproduz ideários de currículos e paradigmas metodológicos que não conversam com as Ciências, as Artes, as Tecnologias, nem, tampouco, com o mundo por trás de seus muros. Enquanto isso, inteiramente ocupadas em viver contextualmente, as pessoas procuram espaços em que possam buscar informações e construírem conceitos reais, por viverem desafios diários também reais. Estes espaços são diversos e incluem as multimídias mediadas via Internet. É exatamente sobre este hiato entre o conhecimento escolar que

persiste como exigência curricular e a complexidade das diferentes formas de aprender que constituem a vida real que a pesquisa que deu origem a este texto busca se aprofundar.

Como assinala Miranda (2000), a existência de uma extensa e moderna infraestrutura de acesso à informação, por si só, já desencadeia forças criativas e produtivas em escala considerável, mas requer estratégias adequadas para fomentar a melhor distribuição das oportunidades. Entre tais estratégias, pensar a formação do professor na modalidade a distância certamente figura entre as mais efetivas, contribuindo para minimizar a exclusão social, de forma a atenuar ou superar as disparidades regionais, ampliando-se as oportunidades de acesso e de uso das fontes disponíveis nas redes e sistemas de informação e comunicação digital.

Desta forma, para a elaboração deste capítulo realiza-se um recorte da pesquisa em andamento. O desafio posto é o de discutir a formação pedagógica das licenciaturas à distância que compõem o Consórcio CEDERJ, de modo a contribuir para a formação de professores na modalidade à distância (EAD), articulando atualidades sociais e culturais aos conhecimentos educacionais contemporâneos. Busca-se, ainda, apresentar o quantitativo de licenciandos inscritos nos componentes curriculares pedagógicos de tais cursos, no semestre de 2019.2, a fim de que o leitor possa ter uma ideia do alcance de tal formação.

Tais objetivos estão atrelados ao movimento educacional contemporâneo que busca conversas necessárias junto às diversas teorias convergentes na relação escola-sociedade-tecnologias de informação. Estes diálogos se constroem na medida em que atendem à construção de um porvir de práticas educacionais mais coerentes com as múltiplas identidades dos estudantes, em processos mediados por multimídias que imprimem marcas específicas, tanto nas interações sociais quanto na elaboração dos conhecimentos.

O contexto da pesquisa: as licenciaturas a distância que compõem o consórcio CEDERJ

O governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), vem, nas últimas décadas, implementando ações e criando projetos na perspectiva de consolidar a EAD. De acordo com Arruda e Arruda (2015), em 2005 foi publicado o documento Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da EAD no Brasil. Esse fórum foi apresentado como uma iniciativa conjunta entre o Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O teor do texto apresentou a necessidade da democratização do acesso à Educação por meio de iniciativas públicas e o propósito prioritário da UAB de formar professores para a Educação Básica. Contudo, Arruda e Arruda (2015) sinalizam que há uma interpretação que vincula o acesso à educação, às tecnologias de informação e à comunicação a EAD, como se a integração dessas iniciativas fosse fomentadora automática da melhoria da qualidade da Educação.

A consolidação da proposta desse documento se deu com a publicação do decreto n.º 5.800 de 8 de junho de 2006 (Brasil, 2006) que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse decreto é um marco nas políticas públicas educacionais, pois institui um sistema nacional para a oferta da EAD, em atendimento ao disposto no Plano Nacional da Educação – PNE 2001-2010 (Brasil, 2001) sobre a necessidade de interiorização da oferta de cursos em todos os níveis e modalidades, dadas as dimensões territoriais do Brasil e a insuficiência do atendimento presencial. Entretanto, Arruda e Arruda (2015) advertem que não se trata de uma instituição que centraliza a oferta de EAD, mas de um projeto governamental que fomenta a EAD por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas

de Ensino Superior credenciadas e os municípios interessados em instalar polos de apoio presencial aos estudantes da EAD.

Segundo Nunes e Sales (2013), essa iniciativa mostrou-se como resposta a, no mínimo, dois graves problemas que ocorre no Brasil: “a falta de qualificação de professores e a dificuldade de acesso da população à educação superior” (p.759).

De acordo com o art. 1º, parágrafo único, do Decreto nº 5.800/2006, são objetivos da UAB:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006, p. 1).

Desse modo, a EAD desempenha um papel social para a população, sobretudo num pais como o nosso, em que os jovens precisam inserir-se precocemente no mercado de trabalho para contribuir com o sustento da família. Nestes casos, frequentemente, são obrigados a cingir seus estudos em virtude da incompatibilidade de horários. Deste modo, os cursos a distância, no contexto educacional brasileiro, constituem um espaço democrático de inclusão educacional de sujeitos que, por condições históricas, temporais e pessoais adversas, se veem impedidos de realizar a sua graduação na modalidade presencial. Assim, de forma mais ampla, a EAD repre-

senta uma possibilidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Arruda e Arruda (2015) sinalizam que, diferente dos modelos implantados em outros países, o Brasil não adota uma universidade aberta única que centraliza as ofertas de cursos a distância, mas um sistema descentralizado, desenvolvido por meio de orientações gerais, porém guardadas a autonomia universitária e as características regionais.

Entre os consórcios públicos instituídos para a oferta da EAD no Brasil encontra-se o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), efetivamente firmado em 26 de janeiro de 2000. O consórcio CEDERJ constitui um dos projetos da Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro e reúne as universidades e instituições de ensino superior (IES) públicas com o objetivo de ofertar educação superior pública, gratuita e de qualidade para todo o Estado do Rio de Janeiro, por meio de cursos na modalidade EAD.

O consórcio CEDERJ é composto por cursos de graduação à distância por uma parceria formada entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e sete instituições públicas de Ensino Superior (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ).

A referência física do consórcio para os alunos são os polos regionais, situados em escolas que, em convênio com as prefeituras municipais, foram adequadas para sediarem os cursos ou em prédios próprios. O polo regional é dirigido por um diretor adjunto, educador com nível superior, com experiência administrativa, auxiliado por uma equipe administrativa e técnica. Os polos regionais contêm, além do setor administrativo, salas de tutoria, salas de aula,

laboratórios de informática com acesso à Internet, laboratórios de Biologia, Física e Química (quando disponibilizam estes cursos), biblioteca e, em geral, um auditório.

Segundo o Caderno de Orientação da Tutoria disponibilizado pela Fundação CECIERJ (CECIERJ, 2016), o modelo EAD do CEDERJ é semipresencial, ou seja, os cursos oferecidos alternam momentos presenciais e a distância e apresentam quatro aspectos principais:

1. Utilização de material didático especialmente elaborado para a EAD e que compreende materiais e recursos multimídias e ferramentas de interação a distância produzidos para a Internet, que são utilizados nas salas de aula virtuais da Plataforma CEDERJ, além de CDs, DVDs e materiais didáticos impressos disponibilizados para os alunos;

2. Apoio de tutoria presencial realizado nos próprios polos, por mediadores presenciais bolsistas, com formação de nível superior e selecionados por meio de processo seletivo público. Tal apoio compreende plantões de duas horas semanais, no polo regional a que o aluno está vinculado, para as disciplinas iniciais dos cursos;

3. Processo de avaliação presencial e a distância;

4. Uso de laboratórios didáticos de disciplinas experimentais como Informática, Física, Biologia, Química, frequentados pelos alunos nos polos regionais. Não há aulas presenciais diárias obrigatórias, mas algumas disciplinas exigem um número mínimo de presença no polo para a execução de aulas práticas de laboratório, trabalho de campo, trabalhos em grupo, além dos estágios curriculares obrigatórios.

Atualmente, o CEDERJ oferta quinze cursos de graduação na modalidade a distância em trinta e três polos regionais, estando prevista, para 2020, a ampliação para trinta e cinco polos e dezessete cursos.

A pesquisa que constitui base para a discussão deste capítulo tomou como objeto de investigação os oito cursos de licenciaturas que fazem parte do consórcio, a saber: Letras (UFF), Matemática (UFF e UNIRIO), Física (UFRJ), Química (UFRJ e UENF), Ciências Biológicas (UFRJ, UERJ e UENF), Geografia (UERJ), História (UNIRIO) e Turismo (UFRRJ e UNIRIO). Excluiu-se dessa pesquisa a licenciatura em Pedagogia, uma vez que tal curso apresenta uma matriz curricular com especificidades que o diferencia dos demais cursos de licenciatura. As licenciaturas pesquisadas são ofertadas em 29 polos do consórcio.

As matrizes curriculares que compõem cada uma dessas licenciaturas são constituídas por um núcleo de estudos de formação das áreas específicas e interdisciplinares e por um núcleo de formação pedagógica, além de uma carga horária destinada à prática como componente curricular, aos estágios supervisionados obrigatórios e às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, em consonância com o que aponta a Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

O foco de interesse deste capítulo recai especificamente sobre os componentes curriculares relacionados à formação pedagógica que constitui os cursos de licenciaturas CEDERJ.

De acordo com o art.13º, § 5º, da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, “nas Licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (Brasil, 2015, p. 12). Tal proporção visa garantir a formação do futuro professor, uma vez que os cursos de licenciaturas não diplomam simplesmente matemáticos, biólogos, químicos etc., mas professores de matemática, biologia, química e demais áreas do conhecimento.

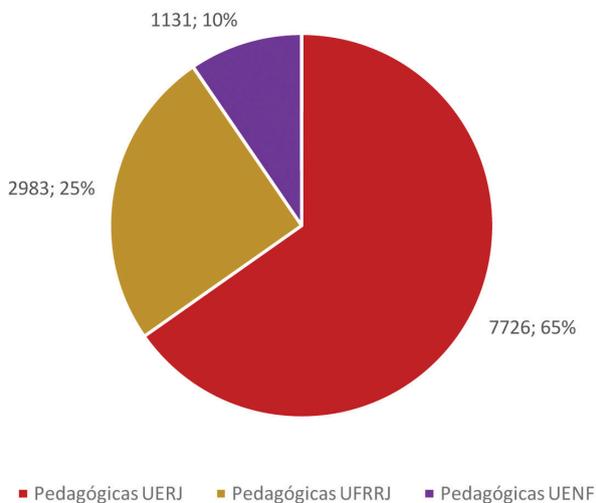
A gerência da formação pedagógica dos alunos dos oito cursos de licenciaturas que compõem o consórcio CEDERJ se distribui

entre as Coordenações Pedagógicas UERJ, UFRRJ e UENF, conforme a localização dos vinte e nove polos (que oferecem os cursos) nas áreas de abrangência de cada uma dessas universidades. A autora desta pesquisa é a atual responsável pela Coordenação Pedagógica UERJ, o que viabilizou a realização da investigação.

A Coordenação Pedagógica UERJ atualmente é responsável pelos cursos de licenciatura oferecidos em 14 polos CEDERJ: Angra dos Reis, Duque de Caxias, Magé, Miguel Pereira, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Piraí, Resende, Rio das Flores, Saquarema, São Pedro d'Aldeia e Volta Redonda. A Coordenação Pedagógica UFRRJ é responsável pelos cursos de licenciatura oferecidos em oito polos CEDERJ: Barra do Piraí, Belford Roxo, Cantagalo, Campo Grande, Niterói, Rio Bonito, São Gonçalo e Três Rios. E a Coordenação Pedagógica UENF gerencia a formação pedagógica dos cursos de licenciatura oferecidos em sete polos CEDERJ: Bom Jesus de Itabapoana, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Natividade, São Fidelis e São Francisco de Itabapoana.

De qualquer forma, independente de qual seja a Coordenação Pedagógica responsável pela licenciatura, a formação pedagógica desses cursos/polos é constituída pelo mesmo rol de disciplinas pedagógicas, baseadas nas mesmas ementas curriculares. Todavia, tais disciplinas são oferecidas por diferentes professores formadores, conforme as três Coordenações Pedagógicas, e, deste modo, apresentam algumas variações didático metodológicas. Ainda assim, as três coordenações buscam trabalhar de forma articulada, em busca de formações com qualidade congênere.

Para que o leitor tenha uma ideia da grandeza destas coordenações, no semestre letivo de 2019.2, a Coordenação Pedagógica UERJ tinha sob sua responsabilidade um total de 7.726 alunos inscritos em suas disciplinas pedagógicas. Por sua vez, a Coordenação Pedagógica UFRRJ contava com 2.983 alunos e a da UENF, com 1.131 licenciandos. Desse modo, as três coordenações totalizavam 11.840 alunos, conforme pode ser verificado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de alunos inscritos nas disciplinas pedagógicas em 2019.2 sob a responsabilidade das diferentes Coordenações Pedagógicas CEDERJ

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

No próximo tópico, discute-se sobre os componentes curriculares relacionados à formação pedagógica que compõe as diferentes licenciaturas do Consórcio CEDERJ.

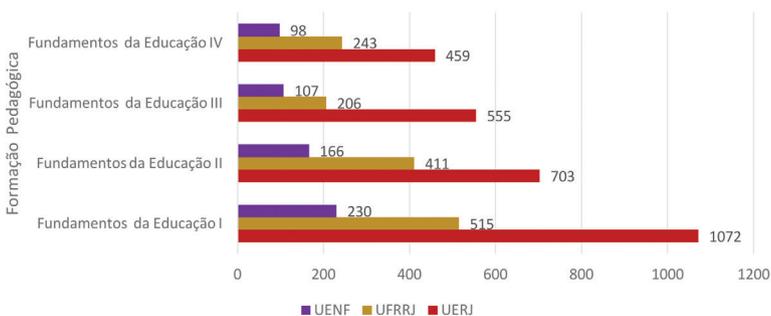
A formação pedagógica das licenciaturas do consórcio CEDERJ

A pesquisa descrita neste capítulo constituiu um estudo de natureza teórico-prática. O levantamento de dados se deu a partir da observação e análise das salas de aula da plataforma CEDERJ, bem como pelo exame detalhado das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas do consórcio e das ementas das disciplinas pedagógicas, por meio da Coordenação Pedagógica UERJ. Os dados quantitativos referentes ao número de alunos inscritos, no semestre de 2019.2, nos diferentes componentes curriculares pedagógicos

das licenciaturas CEDERJ foram obtidos no Sistema Acadêmico do Consórcio (Sistacad), a partir do acesso das três Coordenações Pedagógicas (UERJ, UFRRJ e UENF).

Verificou-se que a formação pedagógica dos cursos de licenciaturas do consórcio CEDERJ se materializa nas matrizes curriculares a partir dos seguintes componentes curriculares obrigatórios: os Fundamentos da Educação, as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados.

O componente curricular Fundamentos da Educação visa introduzir fundamentos teóricos-conceituais das áreas filosófica, psicológica, histórica e sócio antropológica, de modo que se constitui por quatro disciplinas. O número de licenciandos CEDERJ inscritos no semestre de 2019.2 neste componente curricular totalizou 4765. A distribuição desse número pode ser verificada nográfico 2.

Gráfico 2 – Licenciandos CEDERJ inscritos em 2019.2 no componente curricular Fundamentos da Educação

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

A disciplina Fundamentos da Educação I – Filosofia da Educação tem uma carga horária teórica de 60 horas/aula. A Filosofia é a base de todo o pensamento ocidental. Todos os campos do saber conhecidos na atualidade são tributários do pensamento filosófico. No campo da Educação, isto fica ainda mais evidente, pois toda

teoria ou prática pedagógica sustenta-se numa concepção filosófica. Deste modo, o objetivo geral da disciplina é possibilitar ao licenciando travar contato com o pensamento filosófico, percebendo sua relevância para a formação humana e para a reflexão sobre os sentidos da prática educacional.

A segunda disciplina deste bloco, Fundamentos da Educação II – Psicologia da Educação, também apresenta uma carga horária teórica de 60 horas/aula. Em linhas gerais, a Psicologia investiga o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, a formação de seu caráter, seu desenvolvimento cognitivo e suas relações sociais, bem como ocorre os processos de ensino e de aprendizagem. Sendo assim,, suas diferentes correntes teóricas formam um complexo conhecimento científico que contribui de forma significativa para a formação dos professores das diferentes licenciaturas, na medida em que tal conhecimento possibilita uma visão ampla sobre as singularidades dos alunos e sua constituição biopsicossocial, bem como a criação de estratégias pedagógicas adequadas aos diversos grupos sociais. Em vista disso, o objetivo geral da disciplina é abordar a produção de conhecimento sobre a natureza humana e sua condição sociocultural, bem como os processos de ensino e de aprendizagem.

A disciplina Fundamentos da Educação III – História da Educação também tem a carga horária teórica de 60 horas/aula. O objetivo geral da disciplina é enfocar os principais processos históricos, políticos e sociais que envolvem a Educação no mundo ocidental, a fim de problematizar as práticas e situações educacionais atuais. O conhecimento da história da Educação é fundamental não apenas para se entender os contextos atuais educacionais, como também para apontar direcionamentos futuros, a partir de uma visão democrática. Desta maneira, contribui-se para que o licenciando esteja atento à realidade em devir – viva, dinâmica e em constante construção – do espaço escolar.

A última disciplina deste bloco, Fundamentos da Educação IV – Sociologia da Educação, assim como as outras tem a carga

horária teórica de 60 horas/aula. O estudo da cultura, da ética e da estética em Educação são o enfoque desta disciplina, bem como as relações entre escola, aluno, professor e sociedade. Deste modo, busca-se entender sociologicamente as relações indivíduo e sociedade destacando-se a Educação enquanto fenômeno social. Intenta-se, ainda, possibilitar uma reflexão sobre a Sociologia da Educação em seus diversos contextos político-sociais, identificando sua contribuição para a formação de educadores que irão formar indivíduos para uma realidade em transformação.

Assim, essas quatro disciplinas constituem o componente curricular Fundamentos da Educação, que perfaz um total de duzentos e quarenta horas/aula teóricas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas CEDERJ. No entanto, embora tal componente se constitua por carga horária teórica, faz-se necessário salientar que seus conteúdos são trabalhados de forma contextualizada.

Segundo Ritto (2010), as questões do mundo atual, por serem de grande magnitude e igualmente complexas, precisam ser tratadas através de um processo de contextualização. Segundo o autor, só por meio da contextualização que as demandas sociais penetram no processo de pesquisa, influenciando a formulação dos problemas, a implantação de soluções e a avaliação de resultados.

Trata-se, portanto, da formação de um professor pesquisador que assume a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. No entanto, para que o professor possa refletir sobre sua prática, é necessário que sua formação lhe possibilite a construção de embasamento teórico que lhe dê sustentação para tal análise. Todavia, como assinala Moran (2007), os novos meios de comunicação na Educação exigem do professor novas formas de lidar com a informação e o conhecimento. Assim, o mundo globalizado exige cada vez mais professores dotados de discernimento e de poder de decisão e iniciativa (Moran, 2007).

Tal perspectiva representa uma forma diferenciada de compreender a pesquisa, para além da produção de conhecimento cientí-

fico, mas como processo que deve estar implicado num compromisso ético e social para o entendimento de um mundo complexo e permeado por sujeitos plurais. Entendida desta maneira, "a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor" (André, 2005, p.55).

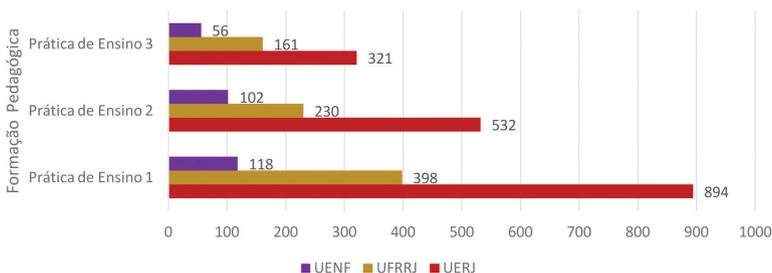
É nesse sentido que Libâneo (2009) defende que desde a formação inicial o professor precisa unir cultura geral, especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com a sua disciplina de formação porque para formar o cidadão de hoje é preciso formá-lo para lidar tanto com noções e problemas surgidos nas mais inusitadas situações profissionais quanto sociais, culturais e éticas.

Diante de tal perspectiva, compete ao professor não apenas dominar os conteúdos específicos e pedagógicos, mas também as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano e à diversidade de alunos que constituem as salas de aula (Brasil, 2015, art. 8º).

Nesse sentido, a formação pedagógica dos cursos de licenciaturas do consórcio CEDERJ também se constitui pelo componente curricular Práticas de Ensino. Tal componente é constituído por três disciplinas: Didática, Currículo e Avaliação da Aprendizagem. Tais disciplinas são constituídas, cada uma, por 30 horas/aula de conteúdo prático e 30 horas/aula de conteúdo teórico, contabilizando um total de 180 horas/aula nas matrizes curriculares de tais cursos.

O quantitativo de licenciandos CEDERJ inscritos nesse componente curricular, no semestre de 2019.2, totalizou 2812. A distribuição desse número pode ser verificada no gráfico 3.

Gráfico 3 – Licenciandos CEDERJ inscritos em 2019.2 no componente curricular Práticas de Ensino

Formação Pedagógica	UENF	UFRRJ	UERJ
Prática de Ensino 3	56	161	321
Prática de Ensino 2	102	230	532
Prática de Ensino 1	118	398	894

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

Em Prática de Ensino I, a disciplina Didática tem o objetivo geral de articular os princípios teóricos do campo da Didática ao cotidiano da prática escolar, de modo a produzir saberes sobre o processo de ensino, envolvendo as relações entre teoria e prática e conteúdo e forma, com fins de atuação humana, técnica, pedagógica e política no exercício do magistério.

A Prática de Ensino II – Currículo complementa essa formação, com o objetivo específico de abordar a problemática curricular como campo de pesquisa, investigação e atuação. Trata-se de reconhecer as diferentes teorias curriculares e identificar as tendências e questões atuais nesse campo; analisar as políticas públicas de currículo e discutir as relações entre currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. A disciplina não lida com o currículo apenas de forma teórica, mas busca articular os princípios teóricos do campo do currículo ao cotidiano da prática escolar, correlacionando produção curricular, saberes profissionais e formação de professores. Assim, intenta-se destacar o currículo como espaço de produção cultural e práticas interculturais.

Em Prática de Ensino III – Avaliação, o objetivo geral é aprofundar o estudo crítico de concepções e tendências avaliativas, bem como analisar e elaborar instrumentos de avaliação de aprendiza-

gem. Trata-se de conceituar a avaliação como uma modalidade de investigação no contexto que envolve os processos de ensino e de aprendizagem; bem como analisar epistemologicamente as concepções e tendências avaliativas e suas consequências na prática da avaliação. Sobre esse aspecto, é necessário que o licenciando compreenda que a opção por uma forma de avaliação é feita em conformidade com determinados fins educacionais e estes precisam estar relacionados ao cotidiano da prática escolar e às realidades socioculturais dos alunos. A disciplina envolve ainda a identificação das avaliações institucionais externas e sua importância.

Cabe ainda salientar que as três disciplinas que compõem o componente Práticas de Ensino envolvem uma parte prática de análise e elaboração de instrumentos de ensino e de avaliação de aprendizagem. Trata-se da construção de ideário didático-metodológico – e não de um modelo metodológico –, tendo em vista o planejamento diversificado e as práticas inclusivas e contextualizadas em Educação.

Tal perspectiva de formação vai de encontro a uma visão instrumental e tecnicista de formação do professor. Segundo Libâneo (2013, p. 92), nesta concepção "basta que o professor seja um bom técnico que saiba aplicar conhecimentos produzidos por outros". Contrariamente a tal posicionamento, a formação pedagógica que aqui se discute defende a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com a sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Os professores como intelectuais assumem todo o seu potencial como pesquisadores, estudiosos e profissionais ativos e reflexivos e devem ser vistos como "cidadãos que legitimam na sua atividade de ensino a natureza do seu discurso, em termos políticos e ideológicos (Mousinho, 2018, p. 31).

Outro componente curricular obrigatório que constitui a formação pedagógica das licenciaturas do consórcio CEDERJ são os Estágios Supervisionados. Trata-se de "um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição for-

madora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional" (Brasil, 2015b, p. 32). Desse modo, "supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário" (p. 31). A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 complementa que:

> O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (Brasil, 2015, Art.15, § 6º, p. 13).

Portanto, não se trata de uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. No entanto, segundo Mousinho (2018), o reconhecimento de que o estágio supervisionado é essencial para uma formação docente contemporânea e qualificada, por intermediar a relação entre o conhecimento teórico e a prática adotada, precisa primeiro desconstruir a visão que lhe atribui um sentido exclusivamente prático e reprodutivo e entendê-lo como pesquisa. Na Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015) está expressa a ideia de que teorias e práticas devem compor uma relação indissociável, bem como há ênfase na valorização da atuação prática constituindo-se não como forma de reprodução, mas de criação. Ou, pelo menos, como forma de recriação do conhecimento, como assinala Mousinho (2018), na elaboração de um programa de curso e de planos de aula ou na participação na construção de um projeto pedagógico, que envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material etc.

Pimenta e Lima (2005-06) nos auxilia a compreender o estágio enquanto teoria e prática, ao sinalizar que é preciso entender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática. A autora explica que a prática é institucionalizada e as ações referem-se aos sujeitos; em sentido amplo, ação designa a atividade humana, está

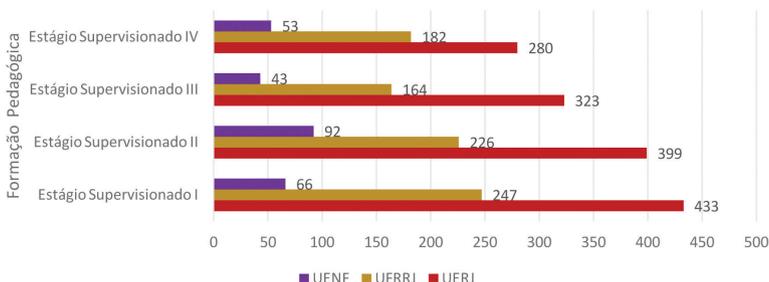
vinculada efetivamente ao fazer. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Deste modo, num processo de reflexão das ações pedagógicas, as teorias contribuem para o questionamento das práticas institucionalizadas e das ações pedagógicas dos sujeitos (Pimenta e Lima, 2005-06).

Nos cursos de licenciaturas CEDERJ, esse componente curricular busca exatamente essa relação dinâmica entre teoria e prática, bem como imprimir aos estágios supervisionados uma perspectiva de pesquisa da prática e das ações pedagógicas. Para tanto, o componente é dividido em quatro disciplinas. O Estágio Supervisionado I, volta-se apenas para a observação do espaço escolar, com uma carga horária de 60 horas/aula. O Estágio Supervisionado II envolve, além da observação, atividades de coparticipação, perfazendo um total de 90 horas/aula. O Estágio Supervisionado III exige a participação efetiva do licenciando na atividade pedagógica, perfazendo uma carga horária total de 120 horas/aula e o Estágio Supervisionado IV também se constitui de atividade de participação em prática pedagógica, num total de 150 horas/aula.

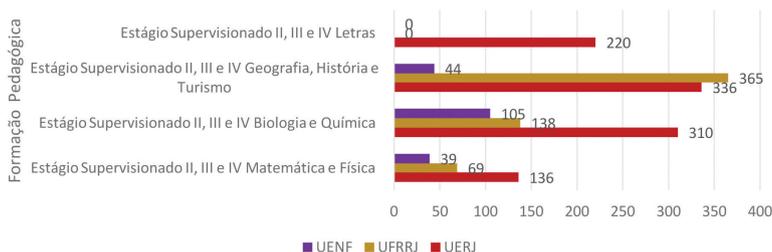
Portanto, o componente curricular Estágio Supervisionado das licenciaturas CEDERJ, em suas quatro disciplinas, perfazem 420 horas/aula e tem por objetivos gerais observar, analisar e vivenciar o cotidiano escolar e as ações pedagógicas empreendidas, relacionando-os aos princípios teóricos e metodológicos estudados; bem como proporcionar experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Deste modo, é o estágio supervisionado que apresenta ao licenciando os diferentes espaços, sujeitos e práticas presentes no ambiente escolar, bem como os principais conflitos do cotidiano escolar, possibilitando-lhe observar a relação teoria e prática.

O quantitativo de licenciandos inscritos no componente curricular Estágios Supervisionados, sob a responsabilidade das Coordena-

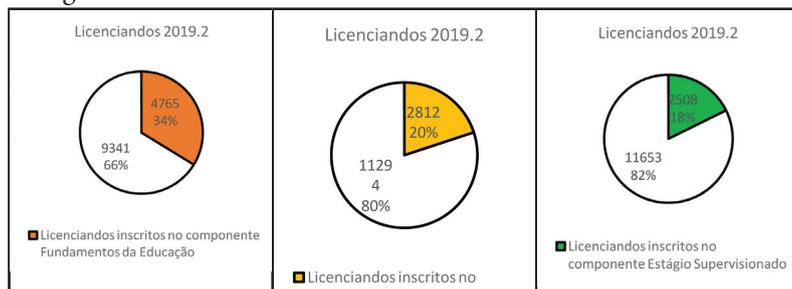
ções Pedagógicas UERJ, UFRRJ e UENF, em 2019.2, é apresentado no gráfico 4. O número de alunos nesse componente totaliza 2508.

Gráfico 4 – Licenciandos CEDERJ inscritos em 2019.2 no componente curricular Estágios Supervisionados

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

O Estágio Supervisionado I, por se concentrar na prática de observação, análise e vivência do ambiente escolar, é oferecido de maneira uniforme para todos os licenciandos CEDERJ, tendo, em geral, como professor formador um Pedagogo. Diferentemente, os Estágios Supervisionados II, III e IV, por abordarem não apenas a observação, mas a construção e aplicação de propostas de ações pedagógicas na escola, são diferenciados para cada grupo de licenciaturas. Assim, tais estágios são coordenados por professores formadores de suas áreas específicas de graduação, isto é, professores de Matemática e Física; Biologia e Química; e História, Geografia e Turismo, de modo a atender as especificidades dessas diferentes áreas. Assim, os Estágios II, III e IV são divididos por coordenadores de disciplinas específicas, como pode ser verificado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Licenciandos CEDERJ inscritos nos Estágios Supervisionados II, III e IV, conforme suas áreas, em 2019.2

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

Ao relacionar os números de inscritos nos componentes curriculares pedagógicos obrigatórios com o total de alunos inscritos nos diferentes Cursos de Licenciaturas CEDERJ em 2019.2 (14106 alunos) pode-se conjecturar a grandeza, a complexidade e o alcance da formação pedagógica, representada pelas Coordenações Pedagógicas UERJ, UFRRJ e UENF. Verificam-se tais correlações no gráfico 6..

Gráfico 6 – Número de inscritos nas Licenciaturas/CEDERJ X Número de inscritos nos Componentes Curriculares Pedagógicos Obrigatórios em 2019.2

Fonte: Sistacad CEDERJ 2019.

Além dos componentes curriculares obrigatórios descritos acima, a formação pedagógica dos licenciandos do Consórcio CEDERJ é também constituída por quatro disciplinas complementares, oferecidas pela Coordenação Pedagógica UERJ: Educação Especial (60h/aula); Políticas Públicas em Educação (60h/aula); Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (60h/aula) e Tópicos sobre a diversidade na Educação (60h/aula).

Tais disciplinas apresentam-se como obrigatórias em alguns cursos de Licenciatura CEDERJ e em outros constam como eletivas, muito embora devam ser transformadas em obrigatórias a qualquer momento, em decorrência do processo de reforma curricular. Tal mudança se justifica pelo que define a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, em seu Art. 13º § 2º:

> Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

Conclui-se, assim, que o rol de disciplinas que compõem a formação pedagógica dos cursos de licenciaturas do Consórcio CEDERJ buscam integrar conceitos, paradigmas, metodologias e práticas e subsidiar o exercício do pensamento crítico sobre teorias e práticas pedagógicas. Trata-se de pensar não apenas a formação profissional, mas também a formação humana e integral do futuro professor. Desse modo, os componentes curriculares pedagógicos constituem base para que os futuros professores construam com seus alunos, de forma mais

consciente, os saberes que envolvem a sua área, formando-os para a prática docente reflexiva, autônoma e criativa.

Considerações Finais

Ratifica-se o alcance e a complexidade da constituição das redes de ensino e de aprendizagem no ambiente de EAD. Tal complexidade caminha no sentido da criação conjunta de redes de significados e conceitos, enquanto relações humanas em um contexto específico de convivência dialógica perpassado pela linguagem, cultura, sociedade e tecnologia. Nessas redes dinâmicas de convivência estão presentes conflitos, contradições e ambiguidades e todos os participantes têm a possibilidade de assumirem conscientemente os lugares de quem aprende e de quem ensina. Para que esse processo seja desencadeado, faz-se necessário que as malhas das redes sejam tecidas por meio da elaboração curricular, do planejamento de estratégias e recursos didáticos e das mediações pedagógicas, numa perspectiva que considere a EAD como um processo educacional em contínuo movimento, aberto ao porvir, conforme novos significados e demandas da situação ou de outros contextos e redes em que os alunos se encontrem.

Assim, há que se considerar que ampliar os espaços e tempos educacionais com o auxílio da lógica provida pelos cursos EAD não promove, por si só, uma revolução educacional. É fundamental que professores elaborem suas disciplinas, com estratégias pedagógicas, metodologias de ensino e recursos didáticos, utilizando os avanços das novas tecnologias, de modo que possibilite a interação com seus alunos e um trabalho colaborativo.

Nesse contexto, ressalta-se também a importância da formação pedagógica na composição curricular dos cursos de licenciatura, uma vez que não é possível vislumbrar a formação do professor a partir de um currículo constituído apenas pelos conteúdos específicos de cada área. Trata-se de assegurar aos futuros professores

a possibilidade de pensar criticamente sua prática docente, bem como fazer escolhas consistentes quanto ao modo, as estratégias e os recursos que utilizarão no contexto escolar, com vistas a contribuir para os processos de aprendizagem de seus alunos.

Meira (1999) sinaliza, com sua visão humanista, a necessidade de atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, de modo a mediar intencionalmente o aprendiz na direção do saber libertador. Para a compreensão de tal conceito pode-se recorrer à Luckesi (1993), que explica que a pedagogia libertária tem em comum com a pedagogia libertadora "a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica" (p. 64). Tal perspectiva aponta para uma concepção de conhecimento que não remete à investigação cognitiva do real, mas a descoberta de respostas relacionadas às exigências da vida social.

Refletir sobre a formação docente requer necessariamente pensar em um espaço-tempo de possibilidades múltiplas de ensino e de aprendizagem. Há conhecimentos inerentes à formação do professor relacionados a saberes e práticas especificamente ligados ao ensino, tanto quanto aqueles concernentes às individualidades que se encontram na escola.

Assim, a formação para o exercício da docência na atualidade demanda toda uma articulação teórico-técnico-pedagógica que possibilite a análise das relações entre os conteúdos de ensino e os diferentes modos de ensinar, bem como das possibilidades de fomentar a construção do vínculo entre o professor e o aluno na educação a distância.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. "A Pesquisa, formação e prática docente". In: ANDRÉ, M. E. D. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2005, pp. 55-67.

ARIEIRA, J. DE O. et al. "Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes". *Ensaio: Avaliação, Politicas Públicas em Educação*, v. 17, n. 63, pp. 313-40, abr.-jun, 2009.

ARRUDA, E. P. e ARRUDA, D. E. P. "Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e democratização do acesso ao Ensino Superior". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, pp. 321-38, jul.-set. 2015.

BITTENCOURT, I. M. e MERCADO, L. P. L. "Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB". *Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação*, v. 22, n. 83, pp. 465-504, abr.-jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 23 maio 2019.

______. *Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015*. Brasília: MEC, 2015.

______. *Parecer CNE/CP nº 02, de 25 de junho de 2015*. Brasília: MEC, 2015b.

______. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Brasília: DF, 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.

______. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 2 nov. 2019.

______. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Brasília: DF, 1998. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 maio 2019.

______. *Lei Nº 9.394 de 20 dezembro de 1996*. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.

BERTICELLI, I. A. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CECIERJ. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Centro de educação Superior a Distância do

Estado do Rio de Janeiro. *Caderno de Orientação da Tutoria*. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HERNENDES, P. R. "A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior Público". *Ensaio*: *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, pp. 283-307, abr.-jun. 2017.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C. "Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental". In: GATTI, B.A. et al. (orgs) *Por uma política de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2013.

______. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. "Planejamento, execução e avaliação no ensino - a busca de um desejo". *Revista da FAEEBA*, n. 2, pp. 137-52,1993.

MEIRA, M. R. "Educação estética, arte e cultura do cotidiano". In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MIRANDA, A. "Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos". *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, pp. 78-88, maio/ago 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf. Acesso em: 14 jun. 2015.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

MOUSINHO, S. H. "A relação Teoria/Prática no Estágio Supervisionado: A fundamentação teórica como estratégia de vinculação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado". *Novas Edições Acadêmicas*, 2018.

NUNES, J. B. C. N. e SALES, V. M. B. "Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, pp. 757-73, jul.–set. 2013.

PATTO, M. H. S. "O ensino a distância e a falência da educação". *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, pp. 303-18, abr./jun. 2013. Disponível em: http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002. Acesso em: 1 nov. 2019.

PIMENTA, S.G e LIMA, M.S.L. “Estágio e docência: diferentes concepções”. *Revista Poíesis Pedagógica*. v. 3, n.3-4, pp. 5-24, 2005-06. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012. Acesso em: 14 out. 2019.

RITTO, A.C.A. *Metodologia para produção de conhecimento socialmente robusto*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda, 2010.

RODRIGUES, N. *Glórias e misérias da razão: deuses e sábios na trajetória do mundo ocidental.* São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura da UERJ/CEDERJ no Estado do Rio De Janeiro

Glaucio José Marafon
José Silvan Borborema de Araújo
Vanilda Teófilo

Introdução

Este artigo é resultado de uma prática que vem sendo exercitada no curso de formação de licenciandos na modalidade semipresencial em Geografia da UERJ/CEDERJ colocando a pesquisa como uma das questões prioritárias e centrais desta formação.

Bem sabemos que este tema – o professor-pesquisador – é bastante discutido pela comunidade educacional como um todo, estando presente em obras de inúmeros estudiosos. Todavia, mesmo aparecendo em projetos, leis e planos governamentais e tendo sua importância reconhecida, nem sempre ocorre sua prática efetiva nos cursos de formação de professores.

Em nossa realidade, a questão central é como articular a pesquisa e a prática no curso de licenciatura em Geografia no sistema semipresencial que pretende propiciar a formação de um professor pesquisador, entendendo ser esta uma articulação possível. A nossa trajetória enquanto profissionais que trabalham em espaços de educação e de políticas de formação de professores – em que saberes

relativos ao oficio de educador foram construídos com alunos e professores nos permite afirmar que é no âmago da licenciatura que se aflora a questão do saber e da pesquisa.

Entendendo a pesquisa como componente necessário e fundamental na formação docente, temos a preocupação em preparar os futuros professores para realizá-la, estimulando-os não só a se dedicarem à sua prática, mas, sobretudo, entenderem sua importância, enfatizando a necessidade e a possibilidade da atividade de pesquisa no campo da Geografia.

É importante salientar que, enquanto interessados que somos na relação pesquisa–docência, tomamos como ponto de partida para análise e estudo dois aspectos teóricos: o processo de formação de professores nas licenciaturas e a concepção de professor reflexivo, concepção lançada por Donald Schon (1990), entendida como uma postura e reflexão sobre a prática que se inicia com a preparação para a docência nos cursos de licenciatura.

Acreditamos, conforme Callai (2013, p. 121), que o "curso de graduação deve permitir aos licenciados que exercitem uma prática de sala de aula que não seja a mera repetição de conteúdos transmitidos a cada semestre, mas com uma linha metodológica que articule o ensino e a pesquisa".

Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama de como o conhecimento produzido em disciplinas do curso de Geografia se constitui como uma prática de pesquisa e como ciência, apontando os elementos facilitadores que permitem que um professor se torne um produtor de conhecimento, sendo esta a razão pela qual não se pode dissociar a trajetória do curso à formação de um professor-pesquisador.

Políticas e Processos de Formação de Professores

Objetivamos manter uma breve discussão em torno do impacto das políticas historicamente implementadas no Brasil e suas

repercussões na formação de professores, investigação que ganha relevância dentro deste trabalho tendo em vista que o exercício de uma prática reflexiva é algo possível de ser concretizado desde que a formatação dos cursos de licenciatura caminhe nesta direção.

Nossa pretensão neste momento é a de resgatar o estudo da origem da formação de professores e os fundamentos que tem servido de base para apoiar as políticas desta formação no Brasil e mostrar a grande importância pela busca de alternativas que nos auxiliem no deslocamento de uma prática conservadora que vem formando os licenciandos como técnicos a serem preparados para o exercício da docência (Téofilo, 2002, p. 21).

Nesta direção, ao estudar a evolução dos diferentes momentos dessa formação afirma Teófilo (2002) que os cursos de licenciatura foram marcados por políticas distintas – externas e internas - nos diferentes momentos históricos e, ainda que não intencional, o impacto delas trouxe conseqüências para os espaços de formação.

Numa breve análise das diferentes formatações dos cursos de Licenciatura, começando pelas antigas dicotomias expressas nos cursos de Pedagogia (dividido por habilitações) e nas licenciaturas em geral (esquema "3 + 1 ", separando conteúdo específico da formação pedagógica) passando pela indicação de uma base comum nacional – com um corpo de conhecimentos fundamentais à construção da identidade profissional docente –, chegando aos dispositivos legais mais recentes, permite constatar "uma atmosfera de confusão e complexidade que vem se perpetuando ao longo da história da formação de professores" (Teófilo, 2007, p. 32).

Tentando explorar essas considerações, sentimos a necessidade de voltar às condições em que vem se dando o processo de formação docente, com uma inadequação visível nos diferentes momentos históricos, indicada por um número significativo de estudos. Fruto de profundas modificações nas políticas que adotaram a prática da importação de modelos (influências estrangeiras) o impacto deixou os cursos a mercê de leis, pareceres e decretos que,

por não terem sido criados no interior dos processos, desconsideraram os saberes e experiências dos professores – fatos que causaram um emaranhado de distorções –, redundando na discriminação e na marginalidade que vem plasmando a educação brasileira.

Nesse encaminhamento, vamos encontrando explicação para os motivos que ajudaram a consolidar uma perspectiva tradicional e individualizante nos cursos de formação, com ênfase na transmissão de conhecimentos, quando se constatou que estão alocados na docência (base para o ensino e para os espaços de formação).

O que se depreende desta análise é a necessidade de se entender o saber docente como uma prática social e política (Senna, 2002) que pressupõe rupturas com o que está posto nos espaços de formação, havendo necessidade de uma reengenharia, uma nova inteligibilidade e maior permeabilidade, até porque a pluralidade de campos científicos, trouxe como consequência, a necessidade de busca de novas formas de conhecimentos.

O contexto atual abre reflexões que alargam o horizonte para inúmeras questões, apresentando desafios que nos colocam diante de um pano de fundo complexo e desafiador – de um lado, as marcas de uma realidade histórica repleta de contradições; de outro, a necessidade de se alterar o processo formativo. Este último exige disposição e compromisso com uma educação de qualidade pensada com criticidade, na certeza de que será concretizada por meio do diálogo e da interação entre sujeitos que se constroem- dando ao professor – ainda que com precariedades intelectuais e materiais – um papel político e transformador, oferecendo-lhe condições de potencializar suas dificuldades em direção a um trabalho pedagógico de qualidade.

O cumprimento e a convocação para esta tarefa exigem o compromisso com uma política séria de educação de qualidade, com a corresponsabilidade por um projeto de formação de licenciandos que integre investimentos onde os educadores terão a obrigação de fazer com que mais educandos se tornem cada vez mais qualifica-

dos e mais professores possam ser formados com competência para educar novas geração de alunos numa via de mão dupla (Teófilo, 2002, p. 34).

Os estudos desenvolvidos pela referida autora eliminam qualquer suspeita de que haja sintonia apurada entre políticas e formação de professores. Ainda segundo ela, a situação desfavorável desses cursos aponta para a necessidade de sua reestruturação, até porque a "deterioração na qualidade desses cursos chegou a níveis alarmantes." (Mello, 1998, p. 37).

Nesse sentido, a literatura indica a necessidade de preparar os professores como condição quase que exclusiva da melhoria da qualidade de ensino. Caberia lembrar que estes não respondem sozinhos pelos fracassos da escola, razão pela qual não adianta culpabilizá-los mais uma vez, porque atrás deles estão as políticas educacionais (Teófilo, 2002).

Esse desprestígio vem de longa data, pois como aponta Nóvoa (1991, p. 139), "a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, os baixos salários e os atrasos, são questões que continuam colocando os professores em desvantagem frente a outras profissões".

Assim, sem mais aprofundamentos, um projeto que chegou a colocar em questão a competência dos espaços formativos e que criou uma dissintonia entre as políticas implementadas e o processo educacional, exige a necessidade de modificações, diferentes daquelas que vêm sendo implementadas nos espaços formativos.

Desse modo, pressupomos que, independente da definição da formatação dos cursos de licenciatura, temos que definir com clareza o tipo de professor que queremos e que estamos tentando formar – o professor-pesquisador no curso de licenciatura semipresencial da UERJ.

Para uma maior compreensão dessa situação, chegamos aos estudos de Menezes(2015) que ao analisar a realidade atual do ensino da Geografia, aponta para o descompasso e o distanciamento na

relação entre duas vertentes – o ensino da Geografia Escolar e o da Acadêmica, articulação esta que, em nossa visão, seria fundamental para o desenvolvimento de uma geografia preocupada com as problemáticas socioespaciais, econômicas, políticas e culturais presentes no cotidiano da população, pois como já alertava Callai (1995),

> A pesquisa num curso de graduação e na realização do exercício profissional, no caso do magistério, deve se dar no sentido da formação de um profissional autônomo, capaz de conduzir o seu trabalho e capaz de ter o domínio dos processos que envolvem a aprendizagem. O professor deve ele próprio construir, então o seu (um novo) conhecimento no cotidiano do seu trabalho, a partir dos pressupostos, e do objeto da ciência, quer dizer, do conhecimento que ele tem (ou a que tem acesso) e da análise crítica que realiza na prática docente (p. 41).

O Lugar da Pesquisa na Formação Docente

Iniciamos nossa reflexão mostrando a importância desses conceitos que trouxeram inegáveis conquistas e avanços para a educação em geral. Nesse encaminhamento, apresentaremos uma breve análise dos conceitos de professor-pesquisador e professor-reflexivo, com seus pressupostos e fundamentos, mostrando não só as suas possibilidades, como também as limitações, no sentido de potencializar os professores e sistemas educativos, visando uma escola democrática e justa.

Sem dúvida, são termos que vêm ocupando boa parte da vida profissional de muitos daqueles que trabalham com formação de professores e que lutam pela valorização da docência. O que percebemos, de início, é a existência de uma fonte teórica comum, representada pelos trabalhos de Donald Schon, "reflexive practitioner", que teve influência marcante no Brasil (Ludke, 2001).

O distanciamento entre os espaços de formação e os de prática levaram Donald Schon a pensar num outro modelo de curso que ultrapassasse os conhecimentos elaborados pela ciência, posto que assentado na ciência moderna. Assim, formulou o conceito de "professor-reflexivo" baseado na "epistemologia da prática", acreditando que o profissional formado nesta perspectiva poderia dar conta dos problemas com que se depara no dia a dia, diminuindo assim as tensões entre os espaços de teoria e os de prática (Pimenta, 2006, p.19).

Assim, a epistemologia da prática voltada para a prática docente trazia duas exigências: um professor que refletisse, analisasse e problematizasse a sua ação e a indicação de que este lócus seria a própria Escola, entendida como um lugar de construção de conhecimento.

Inegavelmente, essa epistemologia resgata a valorização do profissional, potencializando e reconhecendo o seu saber (construído no cotidiano) até então desconsiderado pelos espaços de teoria; ao mesmo tempo e como desdobramento, traz à luz a questão da relação teoria-prática ainda opaca e, portanto, não solucionada pelos cursos de formação, estando aqui a conexão entre os conceitos acima.

Ao que tudo indica, o professor formado nessa perspectiva teria condições de refletir e encontrar soluções mais criativas para um contexto rico e plural. Claro que, num contexto onde os cursos de formação – modelados numa perspectiva técnica – clamavam por mudanças, esse conceito foi rapidamente absorvido; a epistemologia da prática encontrava as condições favoráveis para sua expansão. Nela o professor poderia "mobilizar um conhecimento na ação, no dia a dia, configurando um hábito" (Pimenta, 2006, p. 20).

Não nos parece nada simples a incorporação dessa epistemologia nas práticas docentes. Ainda que reconhecendo-a como de grande impacto, com contribuições inúmeras para os nossos cursos de formação, sua operacionalização esbarra num primeiro obstáculo – um modelo de curso que tem uma lógica pragmática e racionalista, pouco preocupada em formar profissionais que possam colaborar com mudan-

ças necessárias ao país, e de acordo com Mello (1998, p. 201), "Nossos cursos estão centrados na capacitação técnica, desconsiderando as relações entre a educação e outros processos sociais que a formação puramente profissional do professor nem sempre permite adquirir".

Sem entrar em pormenores, pretendemos afirmar que o problema dos cursos de formação de professores vem se agravando desde 1970. Se, na ocasião, o problema resumia-se em saber onde e quando formar o professor, hoje se tornou mais complexo, uma questão estrutural a ser tratada com muita atenção pela Universidade.

Indubitavelmente, a falta de integração entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades de educação evidenciou um distanciamento entre o que e como ensinar, fruto da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura, criando uma desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática, fruto da duplicidade de objetivos; a Licenciatura visava formar professores, cuja função era traduzir o conhecimento em métodos de ensino, e o Bacharelado, pesquisadores.

Viana (1993) enfatiza que a qualidade da formação do professor está vinculada ao ensinar e pesquisar, relação muitas vezes inexistente na estrutura curricular da licenciatura, situação que vem nos desafiando porque mostra que as alterações curriculares, até então implementadas, pouco contribuíram para a viabilização de um projeto verdadeiramente formativo que ajudasse a encurtar a distância entre os espaços de formação e os da prática.

Nessa direção, temos que concordar com Pimenta (2006), onde afirma que os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador pouco mudaram as práticas docentes, até porque e ao que tudo indica o espaço de formação precisa introjetar esses conceitos, que é o que pretendemos mostrar em nossa realidade de formação de professores de Geografia.

A constatação de que o contexto em que se encontra a Licenciatura de uma forma geral apresenta-se ainda como desfavorável – com problemas que remontam à sua gênese – nos leva a defender os conceitos de professor-reflexivo e de professor-pesquisador, como

um caminho para a reconstrução e reinvenção dos espaços formativos, especialmente pela sua dimensão epistemológica.

Ainda no que se refere ao professor-reflexivo, encontramos "o de práxis" e aqui sustentamos a convicção da possibilidade da teoria trazer novas interrogações, contribuindo para um novo olhar sobre aquilo que queremos investigar. Concordamos com Pimenta (2006, p. 15) que o conhecimento teórico não se adquire com um simples olhar, mas é basicamente instrumentalizado pela teoria, devendo "o existente ser tomado como referência", num movimento de rever para transformar.

Chegamos ao conceito de professor-pesquisador desejando argumentar sobre a sua importância, recorrendo inicialmente a estudos que procuraram apontar a relação entre pesquisa e a construção do conhecimento, nosso objeto de interesse (Ludke, 2001 e Demo, 2004). Sem dúvida, um ensino produtivista, focado no repasse de conteúdos, é um elemento dificultador na implementação da pesquisa enquanto componente essencial da docência.

Reforçamos aqui que os conceitos de professor-reflexivo e de pesquisador têm nas pesquisas desenvolvidas por Schon o seu tronco comum e que foram amplamente expandidos devido ao questionamento acerca da Teoria da Reprodução que alocou o professor num lugar de sujeito passivo.

Ao conceito de professor-reflexivo, somou-se o de "intelectual transformador" (Ludke, 2001, p.13) como "aquele que propõe questões sobre o que ensina, sobre a forma como deve ensinar e sobre os objetivos gerais que persegue". Este e outros autores são citados como tendo colocado a pesquisa no centro das atenções, atribuindo um lugar de destaque na prática docente.

Estudiosos como Ludke (2001, p. 99) sinalizam que, embora no discurso "os professores não consigam desvincular a pesquisa da prática docente", na realidade essa junção ainda inexiste, especialmente por não ser a concepção comum que os professores têm de pesquisa; um entendimento amplo que se estende da elaboração do material didático, passando por estratégias de ensino, chegando a programas curriculares.

Essa talvez tenha sido a razão pela qual foi constatada a inexistência de um vínculo entre as práticas docentes e a pesquisa; ao estarem focadas no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, os resultados foram pontuais, envolvendo um ou outro profissional e não o coletivo dos espaços educativos escolares, uma condição necessária para tornar a atividade de pesquisa uma rotina que deverá envolver a cultura escolar como um todo.

Não temos dúvida de que o incremento das atividades de pesquisa é um grande desafio a ser enfrentado pelos cursos de formação e, nesse sentido, temos a clareza de que existem potencialidades a serem desenvolvidas nos espaços formativos, podendo assim ajudar a formar este tipo de profissional.

É nessa direção que reconhecemos o professor reflexivo e o pesquisador como um caminho para ajudar o professor a pensar a construção do saber, idéia tão inconcebível na ciência do Séc. XX, que trazia uma concepção de sujeito determinista e mecanicista (Schnitman, 1996), o que não mais se sustenta em tempos pós-modernos e cuja direção desemboca no problema da episteme.

Dimensões político-epistemológicas devem ser assumidas por todos os educadores, num movimento conjunto entre os espaços de formação inicial e os de prática, viabilizando a possibilidade de se discutir a concepção de saber que irá vigorar nos espaços educativos escolares a fim de tornar os educadores verdadeiros agentes de educação social.

Geografia escolar e geografia acadêmica: um encontro possível

Para melhor esclarecer e responder a finalidade mais geral deste artigo – que é formar um professor reflexivo e pesquisador, preocupação recorrente do curso de Geografia semipresencial da UERJ –, faremos, a seguir, um breve resgate histórico no contexto da relação entre a Geografia Escolar e Acadêmica.

Pensar a geografia escolar como uma disciplina articulada com a realidade de vida dos alunos e da escola em geral, que busca uma aproximação no entendimento dos conteúdos ministrados em sala de aula com a geografia desenvolvida na academia, nos possibilita entender sobre a sua trajetória ao longo do tempo histórico, em que atendia a um determinado segmento da sociedade, servindo a determinados governos para conquistas de novos territórios, a exemplo da Alemanha do século XVIII e início do século XIX (Moraes, 1987 e Menezes, 2015).

Nesse contexto, com base nos autores citados, a geografia escolar já começava a ser sistematizada, demonstrando importante serviço para a sociedade alemã, na construção de um sentimento de pertencimento territorial e posterior unificação político-territorial deste país, o que culminaria com a institucionalização da geografia na academia.

Diante desse contexto, o nosso interesse é tornar ainda mais óbvio o entendimento de que o desenvolvimento da geografia acadêmica enquanto ciência, imprescindível para a compreensão dos acontecimentos ocorridos no espaço, não se faz isolado da geografia escolar, levando-se em consideração que o conhecimento produzido nas universidades pode e deve ter seus reflexos no ambiente escolar para o desenvolvimento dos conteúdos dessa disciplina e aplicação na vida prática dos alunos.

Nesse sentido, cabe-nos questionar como os cursos superiores de geografia, em especial os de licenciatura da UERJ, estão articulando o saber acadêmico com o escolar? Como a universidade pode estreitar a relação entre a ciência geográfica e a geografia escolar?

Nesse sentido, como a educação superior a distância tem se comportado diante dessa necessidade de articulação entre teoria e prática vividos no ambiente universitário e escolar?

Vale ressaltar que esse tipo de questionamento se torna cada vez mais pertinente, tendo em vista a velocidade de mudanças ocorridas no espaço e aceleradas com o desenvolvimento das tecnologias. Destarte, as

respostas não são estanques, muito pelo contrário, elas ganham forma com o fazer da ciência e necessitam ser aprimoradas constantemente, sendo urgente a sua aplicabilidade no âmbito escolar.

É incontestável a relação da geografia escolar com a Ciência geográfica, tendo em vista que a pesquisa e desenvolvimento da segunda possibilitou um ambiente propício – de acordo com os diversos interesses dos grupos dominantes – para a interação e aplicabilidade da primeira nos moldes que vemos atualmente.

É nesse contexto que Menezes (2015) defende que os discursos produzidos no ambiente escolar ainda provêm das correntes de pensamento geográfico, levando em consideração os diferentes contextos históricos que influenciaram as tomadas de decisão ao longo do tempo.

Nesse sentido, antes mesmo da geografia se constituir enquanto ciência, o pensamento geográfico já se desenvolvia com o intuito de estabelecer uma construção identitária entre a população e o espaço em que viviam ou aqueles espaços que estavam sendo conquistados, como foi o caso do processo de construção e unificação alemã, discutidos anteriormente.

Contudo, se tomarmos como ponto inicial o estabelecimento da geografia enquanto Ciência, percebemos que desde Humboldt as pesquisas enfocam em determinado aspecto do espaço, não para explicar o fenômeno em si, mas para garantir o domínio sobre o espaço dos grupos dominantes. Isto vale tanto para a geografia produzida nas universidades como para a geografia escolar.

Vale ressaltar que ainda que a Geografia tenha sido institucionalizada enquanto Ciência no final de século XIX, o reconhecimento só aconteceu no Brasil no início do século XX, com a sistematização desta Ciência por meio da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Universidade de São Paulo (USP), ao longo da década de 1930 (Menezes, 2015). Contudo, a geografia escolar já tinha sido institucionalizada como disciplina no país muito antes, por

volta de 1837, no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro (Gurgel e Silva, 2016).

Diante desse cenário, é importante frisar que esta geografia escolar se dava sob os pressupostos científicos explicativos para cada momento histórico. Assim, em cada período de desenvolvimento do pensamento geográfico, estabelecidos sob os pilares de métodos de pesquisas diferentes, tanto a ciência quanto a disciplina escolar exerciam funções estratégicas para dar respostas aos interesses da elite dominante de cada época, conforme já discutido anteriormente (Menezes, 2015).

Nesse sentido, a relação pragmática entre ciência geográfica e geografia escolar se dava de forma ineficaz, tendo em vista que a interação entre ambas se manifestava de maneira fragmentada sobre o espaço porque seu foco era alguns pontos isolados neste espaço.

A partir da constituição da geografia crítica, o pensamento científico inclinou-se para uma relação mais intensa com a geografia escolar, levando em consideração a própria mudança do espaço, o desenvolvimento das tecnologias, o encurtamento do tempo e dos espaços pelo advento de novas formas de circulação e comunicação, entre outros. Essa nova atitude assumida pela geografia crítica possibilitou uma abertura maior para o entendimento dos diversos aspectos que compõem o espaço e estão contidos nele, embora nem todos os problemas estejam resolvidos com essa corrente. Segundo Menezes (2015, p. 351):

> Esta linha teórica dedicou-se a analisar a relação entre a sociedade e a natureza na produção do espaço geográfico. Dessa maneira, diferentemente do pensamento anterior, considerou a realidade como mutável, dinâmica e em permanente movimento. No ensino, esta corrente esteve presente através da ênfase dada à construção do espaço permeado de tensões, conflitos e contradições sociais. Entretanto, a Geografia Crítica ainda possui dificuldades de consolidação no espaço escolar.

Dito isso, cabe ressaltar que, mesmo enfrentando dificuldades em se consolidar no espaço escolar, a Geografia Crítica permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre como essa disciplina se desenvolvia a partir da ideia de espaço mutável, permeado de conflitos e contradições sociais realizado na academia.

Diante desse contexto e ainda apoiados em Menezes (2015), podemos considerar que a partir da década de 1970, com maior influência da Geografia Crítica e posteriormente com o desenvolvimento da Geografia Humanista, buscando progressivamente o entendimento dos indivíduos e suas experiências no espaço geográfico, além da retomada dos pressupostos da Geografia Cultural, as discussões acerca de como a geografia científica e a geografia escolar poderiam se desenvolver de maneira mais eficiente e articulada, ganharam maior relevo.

Sendo assim, o processo de interdisciplinaridade tanto em nível acadêmico, entre a Geografia e as demais ciências, quanto como uma instância importante para o desenvolvimento de uma geografia escolar, que contemple os mais variados aspectos da vida cotidiana dos alunos, relacionando esta disciplina com as demais do currículo, assim como defendido por Farias (2014, p. 59):

> Nesses termos, a interdisciplinaridade, em quaisquer das suas perspectivas, procura reestabelecer o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, entender melhor a relação entre o todo e as partes, restituir a integração entre a particularidade e a totalidade, entre unidade e a diversidade, que se perderam sob a imposição dos princípios científicos cartesianos e positivistas.

É tentando romper com esses princípios fechados, focados unicamente na sala de aula e nas questões teórico-conceituais travadas na academia, que o curso de licenciatura em geografia UERJ/CEDERJ, na modalidade semipresencial, desenvolve uma série de atividades que aproxima os professores e mediadores à distância dos alunos e dos

seus respectivos polos, num processo constante de formação de um professor-pesquisador/reflexivo, como analisado na seção anterior.

Essas atividades propiciam o diálogo entre os atores participantes deste processo de formação, visando não só a formação de estudantes em licenciatura, mas que estes alunos reflitam sobre a prática docente, suas assimetrias e simetrias, consensos e dissensos e como poderão se apropriar dos conteúdos discutidos em sala de aula e introduzi-los no ambiente escolar, de modo que este conhecimento adquirido na academia tenha utilidade prática na vida dos alunos.

Nesse sentido, destacamos a importância desse movimento promovido pelo curso de Licenciatura em Geografia UERJ/CEDERJ, que busca desenvolver nos seus alunos a consciência reflexiva sobre as suas ações e consequentemente sobre as suas futuras práticas enquanto docentes. Assim, os diálogos e trocas de experiências que ocorrem no Seminário de Pesquisa e no minicurso sobre Técnicas de Pesquisa, desenvolvem um papel muito importante nessa construção reflexiva.

Linhas de orientação para os processos de formação de professores de geografia

Para estimular a formação de um professor-pesquisador, além das disciplinas específicas, há outras, entre elas Teoria e Prática em Geografia – ofertadas nos oito períodos do curso. O grupo de Teoria e Prática Geográficas (TPGs) tem se esforçado em busca de uma revisão constante dos seus princípios, fundamentos e práticas, trabalhando com a pedagogia dialógica, a caminho da concretização de um projeto, o qual acreditamos ser verdadeiramente inclusivo. A disciplina Teoria e Prática em Geografia (TPG) é oferecida em todos os períodos do curso e pretende realizar a transposição entre o saber teórico oferecido pela universidade e a prática do docente em sala de aula. Como a disciplina é disponibilizada nos oito períodos regulamentares do curso, há uma sequência na apresentação de suas

atividades, de acordo com o nível de aprendizagem que se espera para o graduando em cada fase de sua vida acadêmica.

Além dessa formação, semestralmente, é ofertado nos polos o curso de "Técnicas de Pesquisa" que visa proporcionar aos licenciandos um panorama geral e complementar sobre as etapas de investigação científica, abordando os passos para a construção de um projeto de pesquisa. São apresentadas todas as etapas para a construção de um projeto, com o estímulo de atividades práticas para que o aluno construa um problema de pesquisa, hipótese e/ou questão norteadora da investigação, objetivos, procedimentos metodológicos, fontes de pesquisa, e normas de apresentação de um trabalho científico. Essas atividades permitem que o aluno possua autonomia na construção de sua agenda de pesquisa na sua vida profissional. Essa atividade tem se mostrado fundamental para que os nossos licenciados possam ter autonomia no exercício de sua prática profissional como professor-pesquisador.

Em pesquisa realizada com os egressos, mais de 90% se sentem seguros para exercer a sua atividade profissional, 70% acreditam que o curso contribui para a sua formação e atuação profissional e 76% têm a percepção que o curso os preparou para atuarem com autonomia e com responsabilidade no mercado de trabalho. Esses dados reforçam a importância da oferta de cursos extracurriculares, como o de "Técnicas de Pesquisa", que auxiliam na formação de um professor-pesquisador engajado com a sua realidade.

O "Seminário de Pesquisa" realizado na UERJ *campus* Maracanã é o momento de apresentação, por parte dos alunos, dos resultados parciais de suas pesquisas. São apresentados para professores e mediadores, num primeiro momento, os projetos de pesquisas, e num segundo momento, o andamento das pesquisas relativas aos trabalhos de final de curso. É o momento em que os alunos dos seis polos apresentam as suas pesquisas aos colegas e professores.

Destarte, propomos ao licenciando um trabalho com estrutura dialógica e colaborativa no contexto de uma prática reflexiva

– acreditamos ser esse, sem dúvida, um caminho de formação de um futuro educador reflexivo –, direciona-se o projeto de pesquisa para o tema do trabalho de conclusão do curso, visando demonstrar para o licenciando que "investigar é pesquisar e que a pesquisa deve desenvolver o aprender a pensar [...]" (Pontuschka et al, 2009, p. 96). Busca-se, assim, a valorização ampliada dos futuros profissionais de Geografia para que cumpram suas funções sociais e que possam atuar na mediação da construção do conhecimento.

Observando a literatura que discute e analisa a prática do professor em sala de aula enquanto ator que promove e estimula o conhecimento e mais que isso, que busca pensar a sua prática a partir da realidade escolar e da comunidade na qual está inserido, o curso de geografia da UERJ/CEDERJ vem estimulando esse pensamento crítico com os seus alunos e futuros professores.

Vários movimentos são feitos nesse sentido, de promover a aproximação entre o corpo docente e discente, com atividades que estimulem o pensamento crítico desses estudantes, estimulando-os a refletir sobre como o professor pode atuar como um ser reflexivo em sala de aula, pensando sobre sua prática, como articular o teórico e empírico e assim aprimorá-la.

Nessa direção, como forma prática de aproximação entre teoria e prática, além de sua visão interdisciplinar, o curso de geografia vem promovendo, nos seis polos em que atua, atividades que estimulem a discussão sobre teoria e prática. Como exemplo, o minicurso sobre técnica e pesquisa em geografia e o seminário de pesquisa. A primeira atividade conta com a participação de tutores a distância e presenciais, coordenadores de polos e tem como objetivo promover a discussão sobre os principais problemas encontrados pelos alunos no que diz respeito à elaboração de projetos de pesquisa, monografia, entre outros trabalhos técnicos que venham a desenvolver.

Leva-se em consideração também a rica troca de experiência entre os indivíduos envolvidos nesse trabalho, uma vez que a

maioria dos tutores e alunos não se conhecia pessoalmente, além dos tutores não conhecerem a realidade de cada polo. Por isso, essa aproximação promoveu a reflexão por parte desses atores de como se encontra estruturado o curso de geografia na modalidade semipresencial e como as diferentes realidades encontradas podem interferir no resultado de aprendizado no futuro.

É interessante escutar o campo e tirar conclusões a respeito das atividades implementadas e suas repercussões na formação dos licenciandos. A experiência do aluno enquanto ativo e coparticipante na sua capacitação torna-se, então, sobremodo, importante como fonte de informação.

Diante desse contexto, apresentamos nesse trabalho uma análise interpretativa de depoimentos obtidos com alguns participantes desse curso, no sentido de discutirmos a importância de exercitar o pensamento crítico sobre as nossas práticas, no intuito de formarmos profissionais preocupados com a realidade socioeconômica, política e cultural em que estamos inseridos, além de trabalhar essa diversidade em sala de aula, respeitando a realidade de cada aluno. Por isso a aproximação entre a geografia produzida na academia com a que está sendo construída nas escolas se torna de extrema importância, porque, como discutido ao longo do texto, a geografia escolar está mais próxima da realidade dos indivíduos, onde os acontecimentos e mudanças em variadas escalas chegarão mais rápido na vida das pessoas, influenciando-os de variados modos.

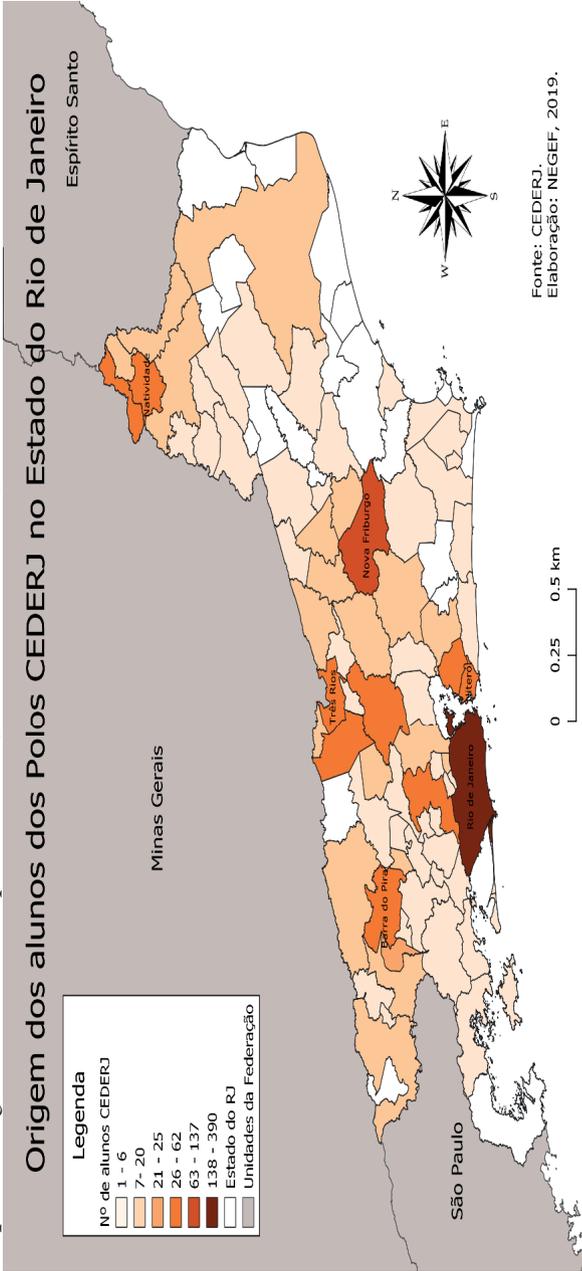
Nesse sentido, podemos perceber que o curso de geografia em questão vem desempenhando esse papel muito bem e se fortalecendo a cada ano, desenvolvendo atividades que estimulam esse pensamento reflexivo e interdisciplinar nas práticas dos seus professores e alunos, buscando estratégias de aproximação entre o saber acadêmico e escolar.

Apresentamos tal consulta/estudo com base na qual se possa sustentar a necessidade da formação de um professor reflexivo e pesquisador, algo possível de ser concretizado quando as ações

implementadas caminham nesta direção, daí a relevância da mesma dentro de nossa reflexão.

Por esse caminho, apostamos numa breve linha de análise qualitativa e interpretativa que possibilitasse uma articulação dos dados levantados em campo com os estudos teóricos realizados. Nessa direção foram ouvidos alunos dos seis polos onde o curso de Licenciatura em Geografia é realizado, a saber: Natividade, Nova Friburgo, Barra do Piraí, Três Rios, Niterói e Campo Grande.

No período de 2019.2, a UERJ teve 1314 alunos com matrícula ativa no curso de Geografia, sendo 1271, de 73 dos 92 municípios fluminenses, e 43 alunos com residência nos estados de MG, SP e ES, conforme mapa a seguir. Somente os alunos inscritos em TG VII e Monografia são convidados a apresentar os resultados de suas pesquisas, que serão transformados no trabalho final de curso. Essa sistemática permite a troca de informações entre os professores, mediadores e alunos, contribuindo para uma reflexão mais consistente das investigações realizadas. Durante a realização do seminário os alunos são convidados a responderem uma sondagem sobre o formato do seminário. A seguir, apresentaremos alguns resultados da pesquisa.

Mapa 5 – Origem dos alunos dos polos CEDERJ no Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Fundação CECIERJ/CEDERJ, 2018

Nesse contexto, por meio de sondagem com os alunos participantes do curso de "Técnicas de Pesquisa", que entendemos a importância de atividades extracurriculares para a formação discente, além de poder pautar a nossa atividade em uma prática interdisciplinar.

Desse modo, todos os participantes do curso foram unânimes em considerar que os objetivos propostos foram alcançados, contribuindo para a elucidação de inúmeras dúvidas com relação às etapas de uma pesquisa científica. Além disso, vale a pena destacar que ficou explícito na sondagem, a satisfação dos alunos com relação ao curso de Geografia UERJ/CEDERJ, considerando de excelente qualidade. Isto fica evidente quando percebemos afirmação como: "O curso vem contribuindo para me ajudar a encontrar a melhor maneira de ensinar, propondo ideias e soluções para um ensino de qualidade". (Resposta de aluno participante do curso "Técnicas de Pesquisa", 2018). Em um contexto geral, percebemos que a maioria dos alunos entendeu a proposta interdisciplinar do minicurso e reconheceu a sua importância para o desenvolvimento de suas práticas enquanto alunos e futuros profissionais: "O curso de Geografia contribui no sentido de construir um visão crítica sobre a educação, trazendo à tona sempre a questão da prática em sala de aula". (Fala de aluno participante do curso "Técnicas de Pesquisa", 2019).

Ainda nesse contexto, a visão e reconhecimento que os alunos possuem sobre o curso de Geografia e a maneira como ele vem sendo administrado corroboram com as nossas discussões de uma ciência que tenha uma utilidade prática na vida das pessoas e, no nosso caso, uma geografia que extrapole o ambiente escolar e desperte o interesse e entendimento do espaço em que vivemos por todos os envolvidos no processo educativo dos alunos. Sendo assim, "o curso de Geografia nos possibilita em todo momento a reflexão enquanto 'ser' inserido no espaço em constante transformação, logo, a formação enquanto docente da área tem sido fundamentada e enriquecida

ao longo da realização do curso" (Depoimento de aluno participante do curso "Técnicas de Pesquisa", 2019).

Dessa forma, o reconhecimento do curso e as suas diferentes atividades durante os períodos letivos passam, além da estrutura do currículo, pela qualidade dos docentes e mediadores envolvidos nesse processo. Essa consistência também está evidente para o aluno, quando faz as suas considerações sobre o curso ministrado e o curso em geral: "O curso de Geografia vem me proporcionando segurança satisfatória com excelente material didático para estudo e me capacitando cada vez mais para a futura profissão" (Fala de aluno participante do curso "Técnicas de Pesquisa", 2018).

Diante desse contexto, acreditamos que o curso de Geografia desempenha um papel de grande relevância na vida dos alunos, despertando o interesse constante pela pesquisa para o melhor entendimento do espaço geográfico e consequentemente aprimoramento de suas práticas enquanto futuros professores. Assim, como afirma Callai (2005, p. 237), "fazer a análise geográfica significa dar conta de estudar, analisar, compreender o mundo com o olhar espacial". Esta é a nossa especificidade – por intermédio do olhar espacial, procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem.

A ideia defendida por Callai (2005) é corroborada com os depoimentos dos alunos, quando questionados acerca da contribuição que o curso de Geografia vem dando para a formação dos mesmos: "A Geografia dialoga com todas as disciplinas existentes; entendê-la é fundamental. Sem contar que o conhecimento geográfico nos dá senso crítico acerca do mundo e isso contribui para o nosso lado humano" (Fala de aluno participante do curso "Técnicas de Pesquisa", 2019).

Não pretendemos discutir, porém, todos os aspectos imbricados nas questões, mas apresentar a preocupação central que esteve

por trás da análise: o exercício de uma prática reflexiva e a formação de um professor pesquisador.

Assim, percebemos que esse pensamento se configura como uma prática constante no nosso curso, levando em consideração as falas dos alunos quando questionados sobre como o curso de geografia vem contribuindo para a sua formação enquanto futuros professores: "O curso de Geografia nos desenvolve um olhar crítico, não só na relação homem – meio ambiente, mas atinge um leque amplo em relação homem – mundo e nos prepara para futuros professores agentes mediadores no processo ensino-aprendizagem" (Fala de aluno participante do curso "Técnicas de Pesquisa", 2019).

Observamos, portanto, que dos alunos entrevistados, a maioria resgatou a questão interdisciplinar que vivenciam no curso, além do estímulo em se pensar a prática docente, a realidade na qual o aluno está inserido, para a construção do conhecimento em sala de aula, convergindo com as ideias discutidas no decorrer do texto sobre o professor reflexivo.

Ao que tudo indica nas entrevistas e no exame dos dados, o conhecimento veiculado no curso, em geral, tenderá a ser utilizado pelo licenciando, futuro professor, como ferramenta de trabalho, existindo então uma relação entre esse conhecimento veiculado e sua formação, sem dúvida, uma exigência de nosso curso objetivando uma formação satisfatória no sentido de atender às demandas da contemporaneidade.

De certo, o grande desafio para os cursos de formação docente é a legitimação dos professores recém-formados a fim de que os mesmos sejam reconhecidos como agentes de integração social.

Quaisquer que sejam os referenciais teóricos, o professor necessita compreender que os saberes docentes não podem ser reduzidos à transmissão de conhecimentos já instituídos; porque, em sua prática, são mantidas diferentes relações com diversos saberes, as quais têm enorme influência no processo educativo formal e, consequentemente, na construção autônoma do aprendizado dos alunos.

Com relação à atividade do Seminário de Pesquisa, os alunos também foram consultados, com o intuito de averiguarmos se os objetivos de proporcionar a troca de experiências sobre os trabalhos desenvolvidos entre alunos de diferentes polos e discussão sobre as propostas de pesquisas individuais, foram alcançados, bem como a satisfação por parte dos alunos participantes com relação ao seminário e se este contribui para a formação de professor pesquisador.

Outra vez, com base nos questionamentos levantados, observamos, pela fala da maioria dos alunos, que eles entendem o momento do Seminário de Pesquisa como de extrema importância para a troca de experiências e conhecimento e consequente aprimoramento para as suas pesquisas. Dentre tantas declarações, a importância da troca de experiências com outros colegas e professores, se mostrou evidente: "Sim, [cumpre com o objetivo] pois é momento de troca de ideias com os colegas, e essa interação é importante para despertar novos horizontes para o saber geográfico" (Fala de aluno participante do "Seminário de Pesquisa", UERJ, 2019).

Outro fator importante no entendimento das atividades extracurriculares aqui discutidas é a formação de um professor que esteja preocupado com a realidade espacial na qual ele, os alunos e demais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão inseridos, consiste no processo de formação de um professor pesquisador, que esteja atento a esses fatores de mudanças constantes no espaço e isso nos parece que está claro para os alunos de Geografia UERJ/CEDERJ: "O professor-pesquisador faz da sua aula um constante objeto de pesquisa. Tanto para promover a construção do conhecimento, como também, para avaliar e melhorar a sua práxis docente; o que instrumentaliza sua prática diária". (Fala de aluno participante do "Seminário de Pesquisa", UERJ, 2019).

Além disso, percebemos que tanto o Seminário de Pesquisa quanto o curso Técnicas de Pesquisa vêm contribuindo para despertar nos alunos o exercício da pesquisa como ferramenta importante nas suas práticas diárias. Isto posto, consideramos que os objetivos

dessas atividades estão sendo alcançados com excelência porque os alunos estão cada vez mais conscientes da importância da pesquisa para a formação de um professor-pesquisador: "Todo contato com pesquisa contribui para a formação de um professor pesquisador, ainda mais com temas diversificados, locais distintos e realidades sociais e ambientais variadas. Essa abrangência de temas e produção e conhecimentos sempre traz aspectos positivos para a atuação de professores" (Fala de aluno participante do "Seminário de Pesquisa", UERJ, 2019).

Sendo assim, a leitura que fazemos está amparada nas respostas captadas; a partir desta análise tentamos generalizar, numa perspectiva qualitativa e interpretativa, nossas afirmações acerca da visão que os alunos – futuros licenciandos do curso de Geografia – têm da atividade em pauta.

A partir dos dados analisados, e ao que tudo indica, infere-se que o corpo de conhecimentos teóricos e práticos alocados nas atividades oferecidas, tenderá a ser utilizado pelo futuro professor como ferramenta de trabalho. Existe, portanto, uma relação entre o conhecimento veiculado e a formação dos licenciandos.

Nesse sentido, percebemos a rica troca de experiência entre os participantes envolvidos nesses trabalhos – coordenadores de disciplinas, de curso e tutoria, mediadores e alunos. Por isso, essa aproximação vem promovendo a reflexão por parte desses atores de como se encontra estruturado o curso de geografia na modalidade semipresencial e como as diferentes realidades encontradas podem interferir e contribuir para um resultado positivo nas futuras aprendizagens.

Não temos dúvida que um trabalho de formação que busque novas estratégias no sentido de ajudar os futuros professores a introjetarem essa concepção de professor reflexivo e pesquisador procurando sustentá-la em suas práticas continua como um intensivo empenho e grande desafio por parte do curso de licenciatura em geografia da UERJ/CEDERJ para provocar mudanças nas práticas escolares.

Bem sabemos que a tão desejada mudança nas práticas docentes passa, necessariamente, por uma boa formação inicial. Trabalhar com o eventual, sem mexer na formatação dos cursos de formação de licenciandos é chover no molhado, ou seja, é cobrar do professor uma reflexão de práticas que, na verdade, para ele são abstratas, dada a sua incapacidade de analisar as condições em que as mesmas ocorrem (Teófilo, 2007).

Mais uma vez recorremos a Callai, quando afirma:

> Nesse sentido o próprio curso de graduação deve permitir aos licenciados que exercitem uma prática de sala de aula que não seja a mera repetição de conteúdos transmitidos a cada semestre, mas com uma linha metodológica que articule o ensino e a pesquisa. O professor da universidade deveria dar condições a que o próprio aluno consiga transformar as informações, as leituras, as discussões e exposições em sala de aula em um conhecimento organizado por ele próprio, isto é, que ele faça a construção de sua aprendizagem, exatamente aquilo que será exigido dele em sala aula dos Ensinos Fundamental e Médio (2013, p. 121).

Considerações Finais

Na verdade, os diferentes campos de conhecimento aqui elencados nos permitem entender que teoria e prática fazem parte de um processo, cuja apropriação deve ocorrer de forma simultânea, articulando o saber pesquisado com prática. Isso se dá quando ocorre a interiorização das teorias a partir da ação e essa epistemologia prática é que permite a inteligibilidade de novas práticas.

A prática não basta ao professor, tornando-se essencial uma postura de constante pesquisador para que possa efetivamente construir um saber num movimento de reflexão, análise e problematização da ação na prática, pois conforme afirma Callai:

> A pesquisa na escola apresenta-se como a possibilidade de busca/investigação e produção do conhecimento. Um conhecimento que sirva para a vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito possuidor de uma identidade e que perceba seu pertencimento, como no desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias para viver de modo digno (2010, p. 36).

No que tange aos cursos de formação de licenciandos é preciso que os mesmos criem uma cultura de análise em que os saberes científico, da docência e pedagógico, não sejam entendidos como informação ou mera transmissão de conhecimento, ao contrário, se articulem a fim de propiciar ao futuro professor a construção de uma postura crítica onde as práticas são problematizadas permitindo assim uma aquisição refletida, o que sem dúvida irá favorecer uma aquisição refletiva.

A Universidade, enquanto espaço de formação, terá que pensar num currículo que efetivamente estimule a reflexão permitindo uma formação sólida, conjugando pesquisa e processo formativo, o que dará a verdadeira certificação ao futuro educador.

Nesse sentido, o curso de Geografia considera a pesquisa como fundamental neste espaço de formação de licenciandos, entendendo que observar, perguntar levantar hipóteses, interpretar a realidade, são ações que obrigam a rever conceitos aprendendo e reaprendendo.

Tendo em vista a pluralidade de alunos (licenciandos) que transitam nos diferentes polos e no ambiente da plataforma, entendemos que nossas práticas deverão ter como ponto de partida a experiência dos alunos, considerando seus diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais – uma prática que procura embutir uma outra visão de aluno (ativo e interativo) e de mundo (complexo, em constantes transformações) melhor adequada ao contexto de EaD. Todas essas considerações apontam

para um espaço que propicia a oportunidade de reconstrução do vivenciado e aprendido, a fim de que o futuro educador não tome os conhecimentos como rituais, cópias com imitações mecânicas de modelos fornecidos.

Referências

CALLAI, H. C. "A Formação do Professor de Geografia". *Boletim Gaúcho de Geografia*, n. 20, pp. 39-41, dez. 1995.

______. "Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental". In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, pp. 227-247, maio–ago. 2005.

______. "Escola, cotidiano e lugar". In: BUITONI, M. M. S. (Coord.). *Geografia: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

______. *Formação profissional da geografia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

DEMO, P. *Pesquisa e Construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

FARIAS, P. S. C. "A interdisciplinaridade e as fronteiras do pensamento geográfico". In FARIAS, P. S. C. e OLIVEIRA, M. M. DE (Orgs.). *A formação docente em Geografia: teorias e práticas*. Campina Grande: EDUFCG, 2014.

GURGEL, T. C. N. P. e SILVA, C. N. M. DA. "Geografia acadêmica e geografia escolar: entorno de uma aproximação teórico-conceitual". *III CONEDU: Congresso Nacional de Educação*. Natal – RN. v. 1. out. 2016.

LUDKE, M. (Coord). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP, Papirus, 2001.

MELLO, G. N. DE. "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.34, pp. 79-120, 1998.

______. *Magistério de 1º. Grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1998.

MENEZES. V. S. “A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros”. *Geographia Meridionalis*. v. 1, n. 2 jul.–dez. 2015 pp. 343-62.

MORAES, A. C. R. *Geografia Pequena História Crítica.* 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

NÓVOA, A. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, pp. 109-39,1991.

PIMENTA, S. G. “A pesquisa em Didática 1995-1999”. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

______ e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

PONTUSCHKA, N. N. et al. *Para ensinar e aprender geografia.* São Paulo: Cortez, 2009. 383 p.

SCHNITMAN, D. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SENNA, 2002. *Linguagem e Processos Educacionais. Visão de uma área de pesquisa da educação*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2002.

TEÓFILO, V. M. S. *Verdade e inclusão: perspectivas na formação de novos professores, 2007*. (Tese). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, 2007.

VIANA, D. M. “Formação do professor de física para o 2º. Grau: a ciência como objeto de pesquisa”. In: *Anais da XVI Reunião anual da ANPED*, Caxambu, 1996.

Sobre os organizadores

Doralice Sátyro Maia: Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora CNPq (PQ) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ-PB). Coordenadora do grupo de pesquisa Grupo de Estudos Urbanos (GeUrb/UFPB/CNPq) e vice-coordenadora da Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias (ReCiMe).

Glaucio José Marafon: Professor associado do Insituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisado CNPq, CNE/FAPERJ.